



**O Trabalho Cooperativo: Aplicação a Grupos de Trabalho para o
Sucesso (STAD), numa Aprendizagem Significativa**

Aplicado a uma Turma de Economia A de 11.º ano

Carla Manuela Antunes Fernandes

Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Orientado pelo Professor Doutor Tomás Patrocínio

Setembro de 2020

Às minhas filhas, ao Zé e aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do mestrado em geral e, em especial, ao professor Tomás Patrocínio, meu orientador, pelo interesse que demonstrou no desenvolvimento deste trabalho, com as suas opiniões, sugestões e críticas.

À professora Ana Luísa Rodrigues, pela disponibilidade e apoio e à professora Luísa Cerdeira pelo seu rigor.

À professora cooperante, pela sua amabilidade, partilha de conhecimentos, pela disponibilidade e carinho com que me recebeu.

Às minhas colegas e companheiras neste projeto, Catarina e Clara, pelo apoio e carinho e partilha de saberes.

Aos meus pais, exemplos de vida, empenho e dedicação aos filhos.

Ao Zé, pelo apoio e compreensão inabalável, e às minhas queridas filhas, pelas minhas constantes ausências e indisponibilidades.

Muito obrigada a todos.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	I
ÍNDICE DE TABELAS	V
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	VI
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I — PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	2
1. Problemática de Investigação.....	2
2. Metodologia de Investigação	3
3. Instrumentos e Métodos de Recolha de Dados	3
3.1 Observação	4
3.2 Diário de Campo	4
3.3 Entrevista.....	4
3.4 Análise Documental	5
3.5 Questionários.....	5
PARTE II — ENQUADRAMENTO CURRICULAR E (DIDÁTICO) EDUCACIONAL NAS CIÊNCIAS ECONÓMICAS E SOCIAIS	6
1. Aprendizagem Cooperativa.....	6
1.1 Papéis Assumidos dentro dos Grupos de Trabalho	9
1.2 Papel do Professor	9
1.3 Vantagens e Inconvenientes da Aprendizagem Cooperativa	10
2. Métodos de Aprendizagem Cooperativa	11
2.1 Método STAD (<i>Student Teams Achievement Divisions</i>) — Divisão dos Alunos por Equipas para o Sucesso	12
3. Aprendizagem Significativa.....	14
3.1 Ambiente Construtivista de Aprendizagem.....	16
4. Competências.....	17
4.1 Autonomia	18
5. Avaliação.....	18
5.1 Avaliação Formativa.....	19

6. Ensino a Distância	21
7. Recursos e Estratégias de Ensino-aprendizagem	22
PARTE III — CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	27
1. Caracterização da Escola e da Comunidade.....	27
2. Caracterização da Turma.....	28
PARTE IV — PRÁTICAS PROFISSIONAIS, PLANIFICAÇÃO E ENSINO	30
1. A Unidade Didática	30
2. A Planificação das Subunidades Didáticas.....	30
3. Caracterização das Aulas Observadas da Professora Cooperante em 2018/2019	32
3.1 Análise da Entrevista da Professora Cooperante	34
3.2 Análise da Entrevista dos Alunos	37
3.3 Análise de Aulas Assistidas	39
4. Análise de Aulas Lecionadas em 2019	40
5. Diário de Campo da PES	41
5.1 Descrição da PES	41
5.2 Aula Supervisionada <i>On-line</i> , através do Zoom (4 de maio de 2020)	41
5.3 Descrição da Atividade em Grupos Cooperativos (STAD) Relativa ao Orçamento do Estado	43
5.4 Análise Prática Letiva	43
5.4.1 A Aula Lecionada <i>On-line</i>	43
5.4.2 Atividade em Grupos Cooperativos através do Método STAD	45
PARTE V — ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	47
1. Análise e Interpretação de Dados.....	47
1.1 Entrevistas	47
1.2 Pré-teste	47
1.3 Teste Formativo Final.....	49
1.4 Atividade em Grupos Cooperativos — STAD	51
1.5 Desenvolvimento de Competências nos Alunos	54
1.6 Questionários.....	55
1.6.1 Questionário de Autoavaliação de Atividade — STAD.....	55
1.6.2 Questionário Final — Opinião dos Alunos relativamente à Aprendizagem Cooperativa.....	57
2. Reflexão sobre a PES.....	59
3. Conclusão	62
4. As Minhas Perspetivas de Aprofundamento do Método STAD	63
REFERÊNCIAS	64

APÊNDICES.....	70
Apêndice 1 – Planificação de Médio Prazo	71
Apêndice 2 – Planificação de Longo Prazo	75
Apêndice 3 – PowerPoint Aulas Lecionadas	79
Apêndice 4 – Plano de Aulas Lecionadas – 2019	97
Apêndice 5 – Plano de Aula – Prática Ensino Supervisionada –Aula <i>On-line</i> (Zoom)	100
Apêndice 6 – PowerPoint Aula PES – <i>On-line</i>	102
Apêndice 7 – Instruções para Realização da Atividade em Grupos Cooperativos e Constituição de Grupos de Trabalho	112
Apêndice 8 – Tabela de Análise de Aulas Observadas da Professora Cooperante.....	114
Apêndice 9 – Entrevista à Professora Cooperante	118
Apêndice 10 – Entrevista às Alunas.....	123
Entrevista– Aluna A.....	123
Entrevista – Aluna B.....	127
Apêndice 11 – Atividade de Grupos Cooperativos – Orçamento do Estado.....	131
Apêndice 12 – Avaliação da Participação dos Elementos de cada Grupo	133
Apêndice 13 – Questionário de Autoavaliação ao Trabalho Cooperativo.....	134
Apêndice 14 – Questionário de Avaliação da Aprendizagem Cooperativa	136
Apêndice 15 – Pré-Teste Formativo.....	141
Apêndice 16 –Teste Formativo Final e Correção	144
Apêndice 17 – Tabela Questionário Final – Opinião dos Alunos sobre a Aprendizagem Cooperativa.....	150
Apêndice 18 – Autorizações para Entrevistas.....	151
Apêndice 19 – Autorização de Gravação de Entrevistas a Alunos.....	152

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Escola Secundária Padre António Vieira (ESPAV).....	27
Figura 2 – Questões do Pré-Teste.....	48
Figura 3 – Questões do Pré-Teste	49
Figura 4 – Questionário de Autoavaliação.....	57
Figura 5 – Questionário Final Avaliação da Aprendizagem Cooperativa	58

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Critérios de atribuição individual de pontos	13
Tabela 2 – Critérios para Atribuição de Prémios às Equipas	13
Tabela 3 – Resultados Obtidos na Avaliação Formativa por Nível	49
Tabela 4 – Resultados Obtidos na Avaliação Formativa por Aluno	51
Tabela 5 – Classificações Método STAD — Individual e em Grupo: Grupo I	52
Tabela 6 – Classificações Método STAD — Individual e em Grupo: Grupo II	52
Tabela 7 – Classificações Método STAD — Individual e em Grupo: Grupo III	53
Tabela 8 – Classificações Método STAD — Individual e em Grupo: Grupo IV	53
Tabela 9 – Classificações Método STAD — Individual e em Grupo: Grupo V	53
Tabela 10 – Resultados ao questionário de Autoavaliação	56

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	APRENDIZAGEM COOPERATIVA
AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
AFA	AVALIAÇÃO FORMATIVA ALTERNATIVA
CSE	CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE CIÊNCIAS SOCIOECONÓMICAS
DGE	DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO
EAD	ENSINO A DISTÂNCIA
ESPAV	ESCOLA SECUNDÁRIA PADRE ANTÓNIO VIEIRA
IPP I	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL I (1.º SEMESTRE)
IPP II	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL II (2.º SEMESTRE)
IPP III	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL III (3.º SEMESTRE)
IPP IV	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL IV (4.º SEMESTRE)
LBSE	LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO
ME	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO
OE	ORÇAMENTO DO ESTADO
PA	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PES	PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
RPES	RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
STAD	<i>STUDENT TEAMS ACHIEVEMENT DIVISIONS</i> (DIVISÃO DOS ALUNOS POR EQUIPAS PARA O SUCESSO)
UNESCO	<i>UNITED NATIONS EDUCACIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION</i> (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA)

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ao longo do relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) procurou demonstrar-se de que forma a aprendizagem cooperativa, através do método STAD, promove a aprendizagem significativa, num ambiente construtivista de aprendizagem concretizado recorrendo à diversificação de ferramentas e de fontes de informação, através da qual os alunos desenvolvem a sua aprendizagem adquirindo competências, capacidade de resolução de problemas e de autonomia. Através de avaliação formativa, promoveu-se um processo avaliativo com recurso ao *feedback*, à regulação, autoavaliação e autorregulação das aprendizagens.

Pretendeu-se, pois, com esta pesquisa responder às seguintes questões:

- ✓ *Como potenciam os trabalhos de grupo a aprendizagem cooperativa?*
- ✓ *Como pode o trabalho cooperativo desenvolver a autonomia nos alunos?*
- ✓ *Como desenvolver o método STAD para promover uma aprendizagem significativa?*

A investigação foi desenvolvida através da metodologia qualitativa, por se considerar a mais adequada à investigação em educação, permitindo a análise dos seus participantes e a expressão das suas subjetividades, com recurso a métodos e técnicas de recolha de dados, como observação, diário de campo, entrevista, análise documental e questionários.

A prática pedagógica com uma turma de Economia A de 11.º ano sofreu constrangimentos na aplicação da metodologia, inerentes ao período extraordinário que vivenciamos — o estado de emergência nacional decretado em consequência da COVID-19 —, que a condicionaram, bem como à forma de lecionação. Contudo, as experiências desenvolvidas constituíram-se como um desafio enriquecedor e uma preparação para o futuro enquanto docente.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Método STAD; Aprendizagem Significativa; Ensino da Economia.

Abstract

This report was prepared under the Master's degree in Economics and Accounting of the Lisbon University Education Institute.

Throughout PES report sought to demonstrate how cooperative learning, through the STAD method, promotes meaningful learning, in a constructivist learning environment, through tools and information sources diversification, through which students develop their learning, acquiring skills, problem-solving capacity and autonomy, through formative evaluation, promoting, in this way, an evaluation process using feedback, regulation, self-assessment and self-regulation.

It was therefore intended with this research to answer the following questions:

- ✓ *How does group work enhance cooperative learning?*
- ✓ *How can cooperative work develop students' autonomy?*
- ✓ *How to develop the STAD method to promote meaningful learning?*

The research was developed through qualitative methodology, considered to be the most appropriate for research in education, allowing the analysis of its participants and the expression of their subjectivities, using methods and techniques of data collection, such as observation, field diary, interview, documentary analysis and questionnaires.

Constraints were experienced in the application of the methodology inherent to the extraordinary period we experienced — the national state of emergency enacted as a result of COVID-19 —, that have conditioned teaching practices. They were considered an enriching challenge and preparation for the future as a teacher.

Keywords: Cooperative Learning; STAD Method; Meaningful Learning; Teaching economics

Introdução

Numa sociedade democrática, pluralista e competitiva, a prática da aprendizagem cooperativa possibilita aos alunos uma preparação para o início de vida, uma vez que potencia que os seus intervenientes se sintam responsáveis por si próprios e pela construção e aquisição de conhecimentos, fomentando o desenvolvimento de competências cooperativas, gerando nos mesmos um aumento da sua autonomia e permitindo a autorregulação das aprendizagens, tornando-se atores principais do seu processo de ensino-aprendizagem.

O presente relatório de prática de ensino supervisionada (PES) foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade do Instituto de Ensino da Universidade de Lisboa. A sua elaboração centrou-se nas unidades didáticas IPP III, IPP IV e na PES ao longo do ano letivo 2019/2020, numa turma da Escola Secundária Padre António Vieira, em Lisboa, no curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas, na disciplina de Economia A de 11.º ano. O relatório divide-se em cinco partes:

- A primeira parte refere-se à problemática e metodologia de investigação, na qual se identificam e defendem as opções de metodologia de investigação selecionadas.

- A segunda parte consigna-se o enquadramento didático e a revisão de literatura sobre os principais temas abordados.

- Na terceira parte descreve-se o contexto curricular e didático, no qual se descrevem o ambiente da PES, a caracterização da escola e da comunidade, da turma cooperante e a disciplina de Economia A.

- A quarta parte refere-se à unidade didática, às planificações e à caracterização das aulas assistidas e das entrevistas, expondo-se por fim a prática letiva.

- A quinta e última parte refere-se à análise e interpretação de dados e às reflexões sobre a PES.

O relatório apresenta ainda apêndices que testemunham todo o trabalho realizado.

Parte I — Problemática e Metodologia de Investigação

1. Problemática de Investigação

A investigação poderá ser enunciada através da formulação de uma questão que traduza a investigação, devendo esta expressar o que se procura saber, elucidar e compreender (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 32). Assim, a problemática de investigação subjacente a este relatório consiste em analisar de que forma o Trabalho Cooperativo, através do método STAD (*Student Teams Achievement Divisions*) — divisão dos alunos por equipas para o sucesso —, método desenvolvido por Robert Slavin (1986, 1995), promove o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e de competências de autonomia nos alunos.

A seleção do tema de investigação resultou da observação das aulas da professora cooperante, do tratamento dos dados relativos aos inquéritos realizados aos alunos e à professora cooperante no 3.º trimestre, bem como da análise bibliográfica relativa à aprendizagem cooperativa, ao método STAD e à aprendizagem significativa (Lopes & Silva, 2009; Johnson & Holubec, 1993; Freitas & Freitas, 2003; Slavin, 1986, 1995; Ausubel, 1963; Valadares & Moreira, 2009). A partir desta pesquisa foram definidas as seguintes questões:

- a) Como potenciam os trabalhos de grupo a aprendizagem cooperativa?*
- b) Como pode o trabalho cooperativo desenvolver a autonomia nos alunos?*
- c) Como desenvolver o método STAD para promover uma aprendizagem significativa?*

2. Metodologia de Investigação

A presente investigação desenvolve-se através da metodologia qualitativa, por se considerar a mais adequada à investigação em educação (Bogdan & Biklen, 2013). Esta procura compreender e aprofundar os fenómenos em estudo, analisando os participantes a partir das suas experiências, opiniões e significados, no seu ambiente natural e, desta forma, expressar as suas subjetividades (Sampieri, Collado, & Lúcio, 2013; Minayo, 2014), centrando-se em factos reais que não podem ser quantificáveis, só passíveis de serem compreendidos e explicados à luz da dinâmica das relações sociais (Minayo, 2001).

A informação recolhida é considerada qualitativa, por ser descritiva relativamente a pessoas, locais e situações. As questões a investigar são formuladas com pretensão de investigar os fenómenos na sua complexidade e no seu contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), considerando Patrocínio (2004) que:

Uma metodologia qualitativa procura sobretudo revelar características e elementos estruturantes que permitem evidenciar o que é essencial no estudo de uma problemática ou gerar processos de abdução produtores de outros questionamentos pertinentes perante os indícios detetados. (Patrocínio, 2004, p. 21)

Interessa evidenciar as características principais nesta metodologia: a recolha de dados é feita no seu ambiente natural, considerando-se como instrumento principal o investigador; a descrição do fenómeno em estudo possui maior relevância do que a análise dos seus dados; os investigadores têm maior interesse nos processos do que nos resultados alcançados; a análise dos dados é feita intuitivamente e o direcionamento da investigação é alcançado após a recolha de dados, à medida que se recolhem e examinam as diferentes partes e se constrói o todo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

3. Instrumentos e Métodos de Recolha de Dados

A seleção das técnicas de recolha de dados e dos instrumentos a desenvolver caracterizam-se pelo cariz investigativo qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994). Neste âmbito, os métodos selecionados na recolha de dados irão incidir sobre observação, análise documental, entrevista, questionário e diário de campo.

3.1 Observação

A observação é considerada um dos métodos mais importantes para a recolha de dados (Quivy & Campenhoudt, 1998), que no entender de Bell (1997) permite a captação dos comportamentos dos interlocutores sem a mediação de um documento ou testemunho, considerando-se assim uma ferramenta essencial que impulsiona a prática reflexiva ao longo da investigação.

Nesta investigação a observação dos alunos foi utilizada com maior ênfase nas aulas assistidas à professora cooperante e ao longo da primeira prática letiva, uma vez que a prática letiva supervisionada decorreu em ambiente *on-line*, o que condicionou a observação das aulas, atividades e interações entre alunos e professor.

3.2 Diário de Campo

Caracterizado pela descrição e pela reflexão sobre o que foi experienciado, permitindo a análise da prática desenvolvida, o diário de campo é visto como um importante instrumento de formação e autoformação na prática pedagógica. Possibilita que o professor-investigador questione a sua prática pedagógica e que a melhore ao longo da pesquisa (Zabalza, 2004, p. 46).

A realização do diário de campo possibilitou a reflexão e a análise das aulas lecionadas e irá permitir a melhoria de práticas letivas futuras.

3.3 Entrevista

A entrevista é considerada uma técnica de investigação científica em pesquisas qualitativas e quantitativas (Fontana & Frey, 1994; Fraser & Gondim, 2004). No entender de Amado e Ferreira (2014) devem ser elaboradas com rigor e de acordo com um guião. A seleção das questões e a sua pertinência perante o tema abordado são de extrema importância, de forma que se obtenham informações objetivas e relativas à investigação. A relação entre o entrevistador e entrevistado deve ser de confiança, de forma que existam espontaneidade e honestidade nas respostas às questões formuladas.

Esta técnica permite a análise com maior rigor e abrangência relativamente ao sistema de crenças e valores que os atores atribuem às suas práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados (Bogdan & Biklen, 1994; Ghiglione & Matalon, 1997).

A entrevista realizada à professora cooperante e às alunas, no início do 3.º trimestre, foi uma entrevista semiestruturada, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), Ghiglione e Matalon (1997) e Quivy e Campenhoudt (1995), permite maior flexibilidade na recolha dos testemunhos e nas interpretações que se percecionam, garantindo menor ambiguidade.

3.4 Análise Documental

A análise documental pode descrever-se como a «recolha de informação já existente em documentos elaborados que podem contribuir para responder à questão - problema e complementar a já existente» (Bell, 1997, p. 91). Neste estudo recorreu-se à análise de diversos documentos secundários, tais como o Projeto Educativo do Agrupamentos de Escolas de Alvalade, o Perfil do Aluno, as Aprendizagens Essenciais, a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Programa de Economia A, o Orçamento de Estado para 2020 e o manual de Economia.

3.5 Questionários

O questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões apresentadas por escrito. Este método permite abranger maior número de interlocutores, garante o anonimato e a interação indireta, não existindo influência externa. A sua elaboração deve ser rigorosa relativamente à linguagem utilizada, quer no modo como se formulam as questões, quer na sua apresentação (Almeida & Pinto, 1995).

Esta técnica investigativa deve ser elaborada de forma clara, concisa e coerente, respeitando a investigação que se pretende desenvolver. Podem diferenciar-se dois tipos de questões: abertas — permitem que o inquirido construa as respostas por palavras suas; ou fechadas — permitindo a seleção das opções propostas.

Parte II — Enquadramento Curricular e (Didático) Educacional nas Ciências Económicas e Sociais

1. Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa tem tido algum destaque como estratégia alternativa de ensino-aprendizagem. Vários estudos evidenciam a aplicação desta prática pedagógica (Bessa & Fontaine, 2002).

Para a concretização do presente relatório foi intenção, durante a prática de ensino supervisionado, investigar como é que a aprendizagem cooperativa é eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia de trabalho cooperativo assenta na teoria socioconstrutivista de Vygotsky, defendida por Silva (1994), na qual a construção do conhecimento é entendida como um processo social complexo, mediado pelo contexto social e histórico do aluno. No entender de Fontes e Freixo (2004), e de acordo com o exposto anteriormente, a importância do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é realçada e pode ser definida na perspetiva de Vygotsky como:

[A] área potencial do desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver os problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes. (Vygotsky, 1978, p. 86)

Então, para que o aluno progrida devem ser propostas pelo professor atividades que estimulem o desenvolvimento de capacidades culturais, sociais e psicológicas, promovendo assim a progressão dos limites de desenvolvimento anteriores.

A aprendizagem cooperativa permite que a construção do conhecimento se baseie na premissa *aprender a aprender*, na qual o aluno passa a ter um papel preponderante na sua aprendizagem.

«A aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto» (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

Assim, é fundamental a apresentação de algumas definições consideradas importantes na desmistificação da aprendizagem cooperativa. Na perspectiva de Fathman e Kessler (1993, p. 128), a aprendizagem cooperativa pode ser descrita como o trabalho realizado com os alunos em grupos criteriosamente organizados, com o intuito de promover a participação e a interação de todos os alunos envolvidos, o que permite ao professor avaliá-los individualmente ao longo do seu trabalho realizado em grupo. Johnson e Holubec (1993, p. 7) consideram esta aprendizagem um método de trabalho com o objetivo de potenciar quer a aprendizagem individual, quer a de grupo. Balkcom (1992) vai mais longe pois considera-a uma estratégia de ensino aplicada a grupos heterogéneos em que cada elemento deverá possuir diferentes competências potenciando o desenvolvimento através da diversificação de atividades de aprendizagem. Assim, cada elemento do grupo é responsável pela apreensão do conhecimento e pela clarificação da tarefa ou conhecimento aos outros elementos do grupo. Kagan (2006, p. 15) dá ênfase às melhorias de aprendizagem e aos benefícios no desenvolvimento de competências sociais e emocionais, que se podem comprovar através de estudos e pesquisas existentes. Esta metodologia permite que os alunos sejam os atores principais no seu processo de aprendizagem que se concretiza quando lhes são «proporcionadas uma série de atividades, através de uma metodologia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas», como designam Freitas e Freitas (2003, p. 9). Para Slavin (1995), a aprendizagem cooperativa pode designar-se como motivadora, quando se estabelecem atividades que só permitem o sucesso pessoal através da concretização do sucesso do grupo e ao incentivar o grupo a unir-se e a melhorar as interações entre si. Consequentemente, o domínio dos conceitos fundamentais em análise será aperfeiçoado.

Pela análise das definições de aprendizagem cooperativa expostas, observa-se que existem características comuns descritas por todos os autores selecionados. Destaca-se o desenvolvimento de trabalho em equipa, a melhoria da execução das tarefas escolares e a promoção da integração de todos os alunos na concretização de metas comuns. Para a execução da aprendizagem cooperativa, Johnson e Johnson (1998) e Johnson, Johnson e Holubec (1993) defendem a existência de cinco elementos fundamentais: o primeiro elemento é a interdependência positiva, em que se constata que o sucesso só se atinge em grupo, conseguindo assim maximizar a aprendizagem de todos pela partilha de recursos; o segundo elemento é a responsabilidade individual e de grupo, em que cada elemento se responsabiliza por atingir os objetivos individuais e de grupo, devendo estes ser claros, e

a progressão avaliada; o terceiro elemento é a interação estimuladora, nomeadamente face a face — esta permite que se estabeleçam relações pessoais, o que promove o desenvolvimento de valores pluralistas (Lopes & Silva, 2009); o quarto elemento essencial consiste em ensinar aos alunos competências interpessoais e grupais necessárias ao trabalho em grupo — as competências sociais permitem a interação em grupo e devem conhecer-se os procedimentos e estratégias para que os alunos possam lidar com situações de conflito, como referem Johnson e Johnson (1998); o último elemento essencial é a avaliação em grupo — nela se definem os progressos alcançados e quais os elementos do grupo que necessitam melhorar a sua aprendizagem. Bessa e Fontaine (2002) consideram-na uma estratégia que, quando aplicada de forma sistemática e correta, produz uma melhoria das aprendizagens, independentemente do grau de ensino ou das características dos estudantes tornando-os mais otimistas em relação à escola e aos conteúdos a apreender. Este aspeto é reforçado por Arends (2008), que considera esta metodologia promotora de comportamentos cooperativos, permitindo o estreitamento das relações de grupo e a diferenciação pedagógica aos alunos.

No entender de Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa pode implementar-se através de três tipos de grupos: os grupos formais, nos quais os alunos desempenham o trabalho em conjunto para conseguirem alcançar objetivos comuns e para que todos consigam completar a tarefa de aprendizagem que lhes foi atribuída. Neste caso, o professor deve especificar os objetivos, tomar decisões antes de dar a aula, explicar a tarefa e realçar a interdependência positiva aos alunos, e deve ainda intervir oportunamente, apoiando-os, e por fim avaliar a aprendizagem; os grupos informais, que funcionam durante um curto espaço de tempo — aquando de uma demonstração, uma conversa ou o visionamento de um vídeo — cujo objetivo é essencialmente promover um bom ambiente de aprendizagem; os grupos de base, que são grupos de longa duração, heterogéneos e com membros permanentes, e que visam apoiar, estimular e ajudar os alunos que necessitam alcançar o sucesso escolar. Este tipo de grupos permite maior motivação e empenho nas tarefas, o que se reflete no bom desenvolvimento cognitivo e social (Johnson & Johnson, 2000).

Embora a aprendizagem cooperativa ocorra em grupo, o processo de aprendizagem é individual e está exposto a influências externas, permitindo que as interações em grupo e interpessoais promovam alterações na perceção e na estruturação

do conhecimento individual (Kaye, 1991). A aprendizagem é facilitada pela permuta entre pares, quer na interação, quer no intercâmbio entre papéis.

1.1 Papéis Assumidos dentro dos Grupos de Trabalho

A distribuição dos alunos por diferentes papéis dentro dos grupos melhora a sua aprendizagem, torna o grupo mais produtivo, reduz a possibilidade de alguns membros do grupo assumirem uma posição passiva ou de domínio no grupo, permite que sejam aplicadas as atividades básicas da aprendizagem cooperativa e garante a existência de interdependência entre os elementos do grupo, uma vez que os papéis assumidos por estes estão interligados e são complementares (Johnson & Johnson, 1999).

Tendo por base a descrição Fontes e Freixo, as funções ou papéis a desempenhar pelos alunos nos grupos de trabalho cooperativo, podem ser:

Secretário — organizar, com a participação dos colegas, os temas a desenvolver; analisar a participação de todos os elementos do grupo, preenchendo a tabela de participação do grupo; enviar o documento final.

Facilitador — depois de os colegas analisarem as informações relativas à atividade e às pesquisas autónomas efetuadas, deverá dinamizar com os colegas a sua compreensão.

Animador — deve manter o espírito de equipa, incentivando a participação de todos os elementos do grupo, com as suas opiniões e conceitos.

Gestor do tempo — deverá alertar os colegas para que se concentrem nos temas e documentos cedidos mais importantes, para que não exista dispersão e assim possam concretizar o trabalho dentro do prazo previsto.

Verificador — os restantes elementos do grupo verificam se todos os documentos cedidos pelo professor foram analisados e se as pesquisas autónomas possuem fontes fidedignas.

1.2 Papel do Professor

O professor possui um papel fundamental na aprendizagem cooperativa e, de acordo com os autores Freitas e Freitas (2003), Fontes e Freixo (2004), Lopes e Silva, (2009), Bessa (2002), Sanches (1994), Kaye e Rogers (1968), representa o papel de mediador, de observador e facilitador da aprendizagem cooperativa, assumindo para si

o planeamento rigoroso na estruturação e organização dos grupos, que poderá ser atingido através de uma avaliação e de *feedback* contínuos, pela intervenção e clarificação de conteúdos e atividades, possibilitando desta forma o desenvolvimento de competências cognitivas e de autonomia nos alunos.

Num ambiente em aprendizagem cooperativa os alunos partilham a responsabilidade da aprendizagem, permitindo que o professor promova, através da mediação, a aquisição de conhecimentos (Pujolàs, 2008).

Johnson e Johnson (1991) dividem a tarefa do professor em três fases: pré-implementação, implementação e pós-implementação. Neste sentido, Lopes e Silva (2009) consideram que, durante a fase de pré-implementação, o professor deve explicar aos alunos como trabalhar em grupos cooperativos, quais as suas vantagens, organizar os grupos de trabalho, promover tarefas interessantes, variadas e motivadoras para os alunos, e informá-los de quais as competências que irão ser avaliadas.

Na fase da implementação, o professor deve mediar os conflitos e auxiliar os alunos na resolução das tarefas, na correção e melhoria do seu trabalho. O professor deve ainda elogiar o grupo e os alunos individualmente, quando trabalham de forma adequada, e assim aumentar a autoestima e a confiança do grupo e dos alunos.

A última fase, a pós-implementação, possibilita a reflexão relativamente à dinâmica e ao desempenho do grupo durante as tarefas preconizadas, salientando os aspetos positivos e negativos do trabalho e da metodologia utilizada pelos alunos na apresentação em grupo do trabalho executado.

1.3 Vantagens e Inconvenientes da Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa permite que os alunos adquiram competências de cooperação em grupo, potenciando o desenvolvimento de competências de criatividade e pensamento crítico, permitindo-lhes aceitar e gerir melhor as diferentes opiniões e pontos de vista entre os seus pares, melhorando o seu diálogo e a construção conjunta da resolução da tarefa ou problema proposto ao grupo (Fraile, 1998).

Cognitivamente, a aprendizagem cooperativa: melhora a produtividade e rendimento das capacidades dos alunos; permite o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, e consecutivamente desenvolve a capacidade de resolução de problemas; potencia no aluno a utilização de competências cognitivas superiores, bem

como de estratégias cognitivas de nível elevado, possibilitando-lhe a utilização de um discurso mais elaborado, através da exposição do seu ponto de vista e do debate em grupo (Fontes & Freixo, p. 60).

Relativamente às competências atitudinais, as atividades em grupos cooperativos permitem o desenvolvimento de uma imagem pessoal mais favorável, aumentando o interesse e a motivação; desta forma, permitem que o aluno melhore o modo como perspetiva as suas capacidades, a autonomia e a autoestima, permitindo ainda que estabeleça com os outros elementos respeito mútuo, colaboração, empatia e solidariedade (Fontes & Freixo, p. 60).

Consideram-se como inconvenientes neste modelo de aprendizagem: o facto de nem todos os alunos possuírem o mesmo ritmo de aprendizagem; a existência de diferentes atitudes comportamentais entre os alunos; a falta de motivação dos professores para aplicar esta metodologia em sala de aula; dificuldades na execução da avaliação e na obtenção de parâmetros que se adequem às tarefas e aos alunos; a aceitação pelas famílias de que o desenvolvimento das competências socioafetivas é tão importante como a aquisição de conhecimentos.

2. Métodos de Aprendizagem Cooperativa

Existem vários métodos através dos quais se poderá implementar a aprendizagem cooperativa, o que permite a sua aplicabilidade em todas disciplinas, cabendo ao professor a escolha da metodologia tendo em consideração as características dos alunos, o seu grau de escolaridade, bem como os conteúdos a lecionar ou as atividades a desenvolver. As diversas metodologias possíveis de implementar em aprendizagem cooperativa possuem objetivos comuns, que se baseiam em facilitar e promover a aprendizagem e o sucesso do grupo, que dependem dos esforços preconizados por cada elemento do grupo individualmente e do grupo como um todo (Pujolàs, 2001).

Nesta investigação foi selecionado o método STAD (*Student Teams Achievement Divisions*), por ser um método versátil, com aplicabilidade a qualquer nível de ensino e a múltiplas áreas disciplinares, entre as quais se destacam as Ciências Sociais, a Matemática e as Línguas, aspetos defendidos por vários autores, entre os quais Bessa e Fontaine (2002) e Fontes e Freixo (2004). A seleção teve ainda em consideração as

caraterísticas dos alunos uma vez que os mesmos interagem com facilidade e são participantes ativos quando estimulados em aula, além de que na sua maioria os alunos estão familiarizados com trabalhos em grupo. Pretendeu-se, portanto, com a aplicabilidade deste método desenvolver interações positivas entre todos os elementos de cada grupo, promover uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências de autoconfiança e de autonomia entre todos os elementos da turma. Pela participação e aprendizagem de todos os elementos é possível atingir-se o sucesso individual e de grupo, tal como é defendido pelo método STAD.

2.1 Método STAD (*Student Teams Achievement Divisions*) — Divisão dos Alunos por Equipas para o Sucesso

No método STAD, desenvolvido por Robert Slavin (1986, 1995), os alunos são divididos em grupos heterogéneos de quatro a cinco elementos. Este método caracteriza-se por responsabilizar os alunos pelo êxito da aprendizagem individual e pela aprendizagem de todos os elementos do grupo. O sucesso individual depende do sucesso do grupo, e, para que este se concretize, são estabelecidas relações de entreajuda pelos diferentes elementos do grupo.

Os autores Slavin (1995), Lopes e Silva (2009) e Freitas e Freitas (2003) consideram o STAD um dos métodos formais mais simples da aprendizagem cooperativa, que compreende cinco princípios:

1 — Apresentação: o professor faz a apresentação da tarefa ou conteúdo a ser avaliado através de questionários ou minitestos individuais (Tabela 1) denominados de *quizzes*, testes de resolução rápida, de escolha múltipla, que permitem verificar de forma rápida o nível de aquisição dos conhecimentos, gerando nos alunos maior atenção aos conteúdos a serem desenvolvidos nos *quizzes*.

2 — Trabalho de equipa: os alunos, repartidos em grupos de trabalho, analisam, desenvolvem e solucionam os questionários ou minitestos, de forma a que todos os elementos compreendam os conteúdos e obtenham resultados positivos na avaliação individual e em grupo.

3 — Questionário de avaliação individual: será realizado um questionário individual a cada aluno após realização de algumas aulas de trabalho em grupo.

4 — Verificação do progresso individual efetuada através da avaliação dos questionários ou testes individuais (Tabela 1): o objetivo desta fase é que todos os

elementos do grupo possam contribuir positivamente para o grupo, sendo para isso medido o progresso de cada aluno em relação ao seu desempenho anterior (média de avaliação — classificação de base), permitindo que tanto os bons alunos como os alunos mais fracos contribuam com pontos para o grupo e por conseguinte progridam na sua aprendizagem.

Tabela 1

CrITÉRIOS de atribuição individual de pontos

CrITÉRIOS	Pontuação
Mais de 10 pontos abaixo da classificação de base	5 pontos
Um ponto abaixo até 10 pontos abaixo da classificação de base	10 pontos
De 10 pontos a 1 ponto acima da classificação de base	20 pontos
Mais de 10 pontos acima da classificação de base	30 pontos
Um trabalho perfeito, independentemente da classificação de base	30 pontos

Nota: Adaptado de Lopes e Silva (2009, p. 107).

A classificação dos grupos será calculada através da média de classificações obtidas pelos elementos do grupo.

5— Reconhecimento dos grupos de trabalho: os grupos com melhores pontuações, de acordo com os critérios expressos na tabela 2, recebem privilégios ou pequenos prémios de reforço positivo, valorizando o desempenho individual e coletivo.

Tabela 2

CrITÉRIOS de atribuição de prémios aos grupos

CrITÉRIOS (média da equipa)	Prémio
15	Boa Equipa
20	Grande Equipa
25	Super Equipa

Nota: Adaptado de Lopes e Silva (2009, p. 107).

O método STAD de aprendizagem cooperativa é um instrumento que o professor pode utilizar na construção do conhecimento significativo, que consciencializa os alunos sobre

as suas atitudes sociais e de cooperação, para que todos possam atingir os objetivos individuais e coletivos.

3. Aprendizagem Significativa

A aprendizagem significativa, de acordo com Ausubel (1968), é o sistema através do qual o indivíduo consegue relacionar um novo conceito com os conceitos já apreendidos anteriormente e considerados relevantes na estruturação do seu conhecimento. Para Ausubel, a aprendizagem significativa concretiza-se quando o indivíduo adquire conhecimentos de forma não arbitrária e substantiva, caracterizando-se a primeira como a capacidade que o indivíduo possui de agregar os novos conhecimentos aos conhecimentos preexistentes importantes que possuem relevância — os subsunçores. Os conhecimentos preexistentes servem de apoio à assimilação dos novos conhecimentos, ideias e conceitos, permitindo a sua apreensão de forma significativa e ampliando o seu conhecimento efetivo. A aquisição de conhecimento de forma substantiva é a capacidade que o indivíduo tem de agregar novas ideias e conceitos, de forma a conseguir utilizá-los, reproduzindo as ideias por palavras suas, não sendo esta reprodução feita através da memorização de palavras ou de imagens, permitindo assim a alteração dos conhecimentos prévios pela assimilação de novos conhecimentos de forma efetiva. No entender de Ausubel (1963, p. 42) podem distinguir-se três tipos de aprendizagem:

- A aprendizagem representacional, considerada a mais básica, consiste na apreensão do significado dos símbolos ou do que estes representam.

- A aprendizagem proposicional, que é a apreensão do significado de ideias ou conceitos expressos num conjunto de palavras.

- Aprendizagem significativa subordinada, que é a mais comum, é um conhecimento que comprova ou deriva do conhecimento já existente e definido de forma clara e concisa na estrutura cognitiva; é uma aprendizagem subordinada derivativa. Quando o novo conhecimento é considerado extensão ou quantificação de conceitos ou proposições previamente aprendidos significativamente está-se perante a aprendizagem subordinada correlativa.

A aprendizagem significativa, na perspetiva de Vygotsky (1987), não pode ser dissociada do seu contexto social, histórico e cultural, e os processos mentais superiores

são consequência da ação social. A evolução cognitiva é concretizada através da transformação de relações sociais em funções mentais. No entanto, esta transformação só é concretizada através da mediação de instrumentos e símbolos. Considerando que o desenvolvimento cognitivo é concretizado quando o indivíduo consegue reconstruir internamente os instrumentos e símbolos. Vygotsky defende que é através da interação social que o indivíduo consegue captar significado dos símbolos e instrumentos. Na aprendizagem das ciências sociais ou de línguas é fundamental o reconhecimento do sistema de signos, significados das palavras que são agregadas através de processos mentais superiores permitindo expressar através da linguagem ideias, conceitos, esquemas, que se concretizam através da interação social do indivíduo com os outros.

Vygotsky acreditava que a aprendizagem originava processos internos de desenvolvimento que apenas operavam quando a criança interagia com outros e em cooperação com colegas. Uma vez internalizados esses processos, constituíam parte das aquisições do desenvolvimento independente do aluno. Todavia uma das principais preocupações de Vygotsky foi perceber o mecanismo de desenvolvimento de processos mentais elevados que, segundo o autor, é mediado por ferramentas psicológicas, como por exemplo a linguagem e o meio, que são instrumentos e símbolos culturalmente determinados. (Fontes & Freixo, 2004, p. 21)

Comparando a abordagem de Vygotsky com a aprendizagem significativa de Ausubel (1968) identificam-se similaridades, uma vez que esta se concretiza pela apropriação de conhecimentos, quando estes possuem significado lógico, e o indivíduo os consegue apropriar e transformar em significado psicológico. Podemos observar a similaridade com a internalização dos instrumentos e símbolos caracterizada por Vygotsky (1987).

Para Ausubel (1968), a apropriação de novos conceitos ou significados resultantes de conhecimentos prévios com significados importantes na estrutura cognitiva caracteriza-se como aprendizagem significativa subordinada. Aqueles, tal como é defendido por Vygotsky, não são assimilados imediatamente e subentendem uma permuta de significados. Para Ausubel (1968), a linguagem assume primordial importância na aprendizagem significativa, tal como Vygotsky, que a considera fundamental na relação de aprendizagem-desenvolvimento, sendo esta consequência de mediadores que são produtos do meio sociocultural.

Para todas as finalidades práticas, a aquisição de conhecimento na matéria de ensino depende da aprendizagem verbal e de outras formas de aprendizagem simbólica. De facto,

é em grande parte devido à linguagem e à simbolização que a maioria das formas complexas de funcionamento cognitivo se torna possível. (Ausubel, 1968, p. 79)

Constata-se que a aprendizagem significativa, na perspectiva de Ausubel, possui similaridades com a interação social defendida por Vygotsky. Ambos os autores defendem que a aprendizagem significativa depende das relações ou permutas de experiências através da interação social. Para que a aprendizagem significativa seja concretizada, Valadares e Moreira defendem que «o seu ensino deve ser organizado, levando em conta o conhecimento prévio do aluno, a diferenciação progressiva, a reconciliação integradora e a predisposição para aprender» (Valadares & Moreira, 2009, p. 121), podendo ser potenciada por atividades cooperativas implementadas e mediadas pelo professor, estimulando a interação e a participação ativa dos alunos.

3.1 Ambiente Construtivista de Aprendizagem

As pesquisas efetuadas por Taylor e Fraser (1991) tiveram como propósito avaliar a percepção dos professores e alunos relativamente a aspetos considerados importantes nos ambientes de aprendizagem. Estes autores criaram um instrumento — *Constructivist Learning Environment Survey* (CLES) —, relacionando a importância das matérias lecionadas com as experiências diárias dos alunos: relevância pessoal; incerteza, determinando qual a importância das crenças, experiências e valores na pesquisa científica; controlo partilhado através de uma avaliação formadora e permanente; negociação, ou seja, estudantes promovem o diálogo e a partilha de ideias; e, por último, a voz crítica, na qual se define que a crítica construtiva pode e deve ser sempre efetuada quer a alunos quer a professores.

O ambiente construtivista de aprendizagem pode caracterizar-se como todas as relações que os alunos desenvolvem em conjunto, utilizando um número diversificado de ferramentas e fontes de informação na construção e resolução de problemas ou das atividades propostas (Wilson, 1996).

Esta aprendizagem construtivista é considerada importante no ensino presencial e também no ensino a distância, através de ferramentas *on-line*. Para Savery e Duffy (1995), citados por Valadares e Moreira (2009), o desenvolvimento de ambientes construtivista de forma *on-line* deverá basear-se em quatro princípios: envolvimento dos alunos na aprendizagem; é um processo através do qual se constrói o conhecimento; deve promover

o desenvolvimento metacognitivo, levando os alunos a definir as suas próprias estratégias, tornando-se mais autónomos, através de um processo reflexivo; e, no último princípio, os alunos deverão pôr em causa as suas próprias crenças, percepções e conhecimentos.

Desta forma as atividades a serem desenvolvidas deverão ser desafiadoras, promover motivação e, simultaneamente, ser adequadas ao nível cognitivo dos alunos, tendo um nível de incerteza adequado ao seu desenvolvimento atual. Neste sentido, considera-se fulcral a promoção de trabalho cooperativo e o desenvolvimento de tarefas desafiantes, nas quais os alunos constroem, alteram e integram ideias e conhecimentos, melhorando assim a aprendizagem nos alunos, uma vez que preconizada individualmente dificilmente alcançariam os mesmos resultados (Valadares, 2001). Considera-se adequado o desenvolvimento de atividades cooperativas STAD, promovendo aprendizagens em todos os elementos dos diferentes grupos de trabalho e simultaneamente estimulando todos os elementos a melhorarem, uma vez que a avaliação é preconizada em grupo e individualmente, sem competitividade e em cooperação com os diferentes elementos do grupo, que possuem diferentes níveis de conhecimento e de aprendizagem, estimulando todos a aceitarem diferentes opiniões e ideias (Valadares & Moreira, 2009).

4. Competências

Competências sociais são atributos pessoais que propiciam a interação social. A aquisição de competências sociais está intimamente relacionada com a capacidade de adaptação às situações ou desafios e com o nível de desenvolvimento do indivíduo

As competências sociais são, assim, intrínsecas ao desenvolvimento individual do ser humano e resultam das interações do indivíduo consigo próprio e com os outros, ou seja, as suas ações, comportamentos e pensamentos habilitam-no a atingir determinado nível de desempenho (Matos, Simões & Carvalhosa, 2000).

4.1 Autonomia

Autonomia em contexto educativo pode definir-se como a capacidade de reflexão crítica e de tomada de decisão que, através do distanciamento relativamente ao assunto ou tema a ser analisado, possibilita ao aluno uma ação independente (Little, 1991, p. 4).

A autonomia é entendida como a capacidade de agir de forma responsável e independente e, simultaneamente, de saber ser e saber respeitar os outros.

O aluno, ao aceitar a responsabilidade pela aprendizagem, desenvolve uma atitude positiva quer pela aprendizagem quer pelo desenvolvimento de capacidades de reflexão no processo de aprendizagem, permitindo-lhe assim a tomada de decisões conscientes (Little, 1995, p. 175).

5. Avaliação

A avaliação não é mais do que uma ferramenta que testa os conhecimentos adquiridos dos alunos e permite descobrir os avanços e dificuldades dos mesmos. Avaliar o desempenho escolar dos alunos não é, de facto, um processo fácil no sentido em que, tanto para os professores como para os alunos, se desencadeia um clima de ansiedade difícil de gerir. Não obstante, esta ferramenta assume um papel importante no campo pedagógico, pois fornece as informações necessárias para a construção de uma escola de qualidade (Pinto & Santos, 2006, p. 7).

Importa referir que, apesar da sua importância, os instrumentos utilizados para a avaliação carecem de reflexão para conseguir resultados mais eficazes. É preciso questionar o modo como a avaliação é elaborada.

A avaliação deve centrar-se numa ajuda intrínseca entre aluno e professor (ensinando a aprender) numa relação dialógica. Na perspetiva pedagógica construtivista, o aluno precisa de construir o seu próprio conhecimento. Nesse sentido — em que educar é uma forma de aprender construindo o próprio saber —, a avaliação não pode resumir-se à atribuição de notas, pelo que devem incluir-se nesta a identificação das necessidades dos alunos, a criação de estratégias eficientes que permitam colmatar essas mesmas necessidades e que habilitem e impulsionem os alunos para patamares superiores de conhecimento.

Neste sentido, o *feedback* construtivo é essencial para o sucesso na aprendizagem — quer o *feedback* dos alunos para o professor, que possibilita a aferição relativamente à eficácia da aprendizagem preconizada pelo aluno, quer o *feedback* do professor para os alunos, que permite a orientação e regulação das aprendizagens —, quando é preconizado de forma clara e objetiva, informando os alunos dos seus progressos na aprendizagem dos conteúdos e no desempenho das tarefas ou atividades.

A avaliação em grupos cooperativos exige que os alunos adquiram competências de autoavaliação e reflexão relativamente ao seu desempenho, quer em grupo quer individualmente, possibilitando a concretização dos objetivos pré-estabelecidos, permitindo-lhes observar as ações favoráveis e corrigir ou adotar novas estratégias que permitam alcançar as metas propostas (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2009). Para que a progressão nas aprendizagens seja contínua, os alunos deverão ter tempo para analisarem as tarefas a realizar em grupo, reconhecendo em grupo quais os aspetos a serem melhorados, potenciando nos alunos a aceitação das opiniões do grupo e permitindo a entreajuda pelos diferentes membros, incentivando a participação e o desenvolvimento da autonomia de todos os elementos do grupo. Assim será possível promover uma avaliação contínua, utilizando instrumentos de avaliação diversificados, adequando-a aos objetivos e às características do grau de ensino e dos alunos, através da auto, hétero e coavaliação (Johnson & Johnson, 1999).

5.1 Avaliação Formativa

A avaliação formativa possui diferentes aceções e interpretações ambíguas, dificultando as suas práticas, mesmo que se pense como Perrenoud (1999, p.14) que «toda a ação pedagógica repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa». Desta forma, a avaliação formativa é atualmente entendida como «uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens» (Fernandes, 2006, p. 23).

A avaliação formativa tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo e, como tal, interessa realçar as principais tradições investigativas que contribuíram para a sua consolidação, entre as quais se destacam a francófona e a anglo-saxónica e mais recentemente a avaliação formativa alternativa.

Na perspetiva francófona a avaliação formativa «é vista como uma fonte de regulação do processo de aprendizagem» (Fernandes, 2006, p. 26). Desta forma considera-se fundamental o conhecimento dos processos cognitivos e metacognitivos através dos quais os alunos processam o conhecimento e, a partir deste, potenciam a autorregulação das aprendizagens. Nesta perspetiva considera-se fundamental promover nos alunos a autoavaliação, a responsabilidade pela sua aprendizagem, a sua autonomia e a definição das metas a atingir.

Na perspetiva anglo-saxónica, a avaliação formativa possui uma relação direta com o referencial curricular estruturado, no qual os professores definem os domínios curriculares e as suas planificações, as tarefas propostas aos alunos, bem como as estratégias de avaliação. Nesta perspetiva o *feedback* do professor é considerado fundamental, pois é através deste que se indica aos alunos o seu grau de desenvolvimento relativamente às aprendizagens e as respetivas orientações de superação (Sadler, 1989, citado por Fernandes, 2006). Nesta abordagem o professor possui maior protagonismo no processo ensino-aprendizagem, e fá-lo através da aplicação de atividades ou tarefas que explicitem quer as exigências do currículo, quer as diferentes estratégias de avaliação e planificação, com o objetivo de melhoria dos resultados atingidos pelos alunos.

Avaliação formativa alternativa (AFA) pode caracterizar-se como a avaliação que pretende melhorar e regular as aprendizagens e o ensino. Pretende-se proporcionar aos alunos instruções claras que os consciencializem das metas a atingir e das diferenças existentes entre as metas e as aprendizagens preconizadas pelos alunos. Para tal considera-se fundamental que o professor conheça capacidades, nível de desenvolvimento, saberes e atitudes dos alunos. Para que a avaliação se considere formativa alternativa devem ser promovidas atividades selecionadas criteriosamente, que simultaneamente estimulem processos complexos de pensamento e que estejam de acordo com o currículo; a avaliação deve ser organizada e pensada tendo em consideração o *feedback* que incentive o processo de aprendizagem e, simultaneamente, promova a motivação e a autoestima através de um ambiente positivo, onde se privilegia a comunicação construtiva e onde se considera que todos os alunos aprendem e se responsabilizam progressivamente pela sua aprendizagem (Fernandes, 2006).

Podemos então considerar a avaliação formativa alternativa (AFA) como a prática de avaliação formativa que se baseia na natureza das interações sociais estabelecidas na sala de aula e numa partilha de responsabilidades, redefinindo os papéis dos alunos e dos

professores num processo pedagógico iterativo, associado à didática, que possibilitará aos alunos uma melhor aprendizagem.

6. Ensino a Distância

A pandemia de COVID-19 gerou na educação grandes desafios, de forma que adaptou o processo de ensino, incrementando-se o acesso ao EaD — Ensino a distância.

Considera-se que através do EaD podem promover-se novas estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem colmatar o distanciamento entre professores e alunos, em consequência da pandemia.

O EaD caracteriza-se pela utilização da comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais. Nesta modalidade de ensino, o aluno possui maior flexibilidade quer na gestão do tempo, quer na sua responsabilidade relativamente ao processo de aprendizagem (Moore & Kearsley, 2011).

Interessa desmistificar alguns conceitos relativos à aprendizagem *on-line*:

E-learning é entendido como a aprendizagem *on-line*, ou o ensino através de novas tecnologias de comunicação baseadas na Internet.

Aprendizagem assíncrona é uma forma de aprender com o ensino a distância que se realiza em tempo diferido. Por seu turno, a *aprendizagem síncrona* realiza-se em simultâneo, ou seja, a comunicação entre os intervenientes é feita em tempo real.

Desta forma, interessa referir que o EaD engloba todas as formas de aprendizagem descritas anteriormente, e designa-se como o ensino e a aprendizagem a distância, realizados através de tecnologias e que se estrutura para proporcionar aos alunos um ensino orientado através de pesquisas e de ensino por descoberta (Moore & Kearsley, 2011).

Na construção da aprendizagem em EaD devem ter-se em consideração as características dos alunos, o seu nível de ensino e os seus conhecimentos prévios quer em relação à disciplina, quer em relação às competências transversais e utilização de ferramentas digitais para se planificarem e implementarem novas formas de aprender, de modo que se desenvolva uma aprendizagem significativa, com conteúdos úteis e com significado para os alunos (Guàrdia et al., 2008, p.13).

Para a realização de aulas por EaD foram utilizadas as plataformas Teams e Zoom. A primeira está incluída no Microsoft Office e é uma plataforma integrada de comunicação e colaboração que inclui *Chat*, *Web Conferencing*, partilha de ficheiros e integração de aplicações. O Zoom é caracterizado por ser uma plataforma digital que permite criar um espaço de aula similar ao presencial; é versátil e pode utilizar-se com um elevado número de alunos.

No EaD devem diversificar-se as experiências de aprendizagem com a utilização de plataformas *on-line*, possibilitando um ensino estruturado e planeado que permita a interação professor-alunos, com conteúdos organizados de acordo com o programa da disciplina e que sejam motivadores e estimulantes para os alunos.

7. Recursos e Estratégias de Ensino-aprendizagem

As estratégias de ensino-aprendizagem estão consubstanciadas no processo de ensino, fundamentalmente no que respeita a realização de aprendizagens por parte dos alunos. Deve ser claro para o professor que as estratégias preconizadas por si na sua ação educativa têm consequências diretas na aprendizagem do aluno e nas ações desenvolvidas por este no seu próprio desenvolvimento de aprendizagem. De acordo com Caraça (2010), o professor deverá interrogar-se sobre as estratégias de ensino a preconizar com o intuito de gerar nos alunos «o prazer por descobrir, o gosto de aprender, o gozo de imaginar» (Caraça, 2010, p. 10). Para Roldão (2009), todas as atividades preconizadas pelos docentes, nomeadamente no que se refere à conceção, planificação e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, até à avaliação dos conteúdos apreendidos, possuem uma natureza estratégica — facto que a autora reforça quando refere que «o elemento definidor de estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto de ações para melhorar a aquisição de uma determinada aprendizagem» (Roldão, 2009, p. 57). Pode desta forma afirmar-se que a estratégia (os meios disponíveis pelo professor para atingir os objetivos específicos), assim como os métodos (o percurso a alcançar para atingir um fim) e a técnica (operacionalização do método) são em si atos estratégicos. Assim, os métodos e as técnicas utilizadas na prossecução da docência estão implícitos nas estratégias de ensino. No entanto, terão de ser tidas em consideração não só as estratégias defendidas

pessoalmente pelo docente, mas também as linhas orientadoras do programa da disciplina de Economia.

A seleção de estratégias de aprendizagem, na perspetiva de Cardoso (2013, p. 160), deve estar adaptada quer ao nível de ensino dos alunos, quer ao tipo de conteúdos a desenvolver. Os professores deverão preocupar-se em adaptar os conteúdos e estratégias às características específicas dos alunos, aspeto que é reforçado por Roldão (2009):

A aprendizagem seja do que for é sempre construída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a consecução final do aprendido. O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele — e não outros — a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido. (Roldão, 2009, pp. 22-23)

O professor deve diversificar as estratégias por si preconizadas a fim de concretizar uma aprendizagem eficaz — ideia defendida por Cardoso: «[...] o professor pode mudar de método consoante a matéria que esteja a ensinar. Assim, haverá partes do programa em que se justificará mais uma aula expositiva» (Cardoso, 2013, p. 161), recorrendo, noutras ocasiões, a diferentes métodos, interrogativo ou ativo, como refere o autor: «a escolha do método dependerá bastante do grau de autonomia dos alunos, tipo de objetivo da aula e do grau de conhecimentos que se pretenda que o aluno adquira» (Cardoso, 2013, p. 161). Para que o ensino seja efetivo, o professor deve selecionar estratégias que proporcionem a participação ativa dos alunos, a concretização das aprendizagens e que suscitem interesse pessoal e o envolvimento efetivo do aluno (Vieira & Vieira, 2005). Considera-se fundamental que o professor possua uma atitude reflexiva, no sentido em que seja flexível e disponível para adotar novas formas de intervenção e procure a atualização constante dos seus conhecimentos, com o intuito de adaptar as suas aulas às características dos alunos e aos conteúdos que leciona. Esta ideia é reforçada por Moreira:

Possibilita a reestruturação do conhecimento dos professores e permite-lhes, no dizer de Pérez Gómez (1993), a par da aquisição de competências técnicas, desenvolver uma sabedoria prática que os dota da capacidade de ajustar a sua ação às singularidades dos diferentes contextos. Ou seja, de acordo com Imbernón (1994), o professor, além de saber o que tem de fazer e como fazê-lo, sabe também porque o faz e para que o faz. (Moreira, 2010, p. 34)

Pimenta (2002) defende que a transformação crítica da prática e a solução dos problemas do quotidiano em sala de aula requerem, além da atitude reflexiva, o intercâmbio entre práticas da escola e contextos socioculturais mais amplos, evidenciando a necessidade de se compreender o ensino enquanto prática social e a atividade docente em seu significado político. Para Libâneo (2002), a atitude reflexiva do professor relativa à atividade por si preconizada deverá ultrapassar os limites da sala de aula e compreender a envolvência social em que ocorre.

A atitude reflexiva implica a análise da prática quotidiana considerando as condições sociais em que ela ocorre, baseada em teorias, como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a sua prática e, também, a aperfeiçoar o seu modo de intervir, o seu saber-fazer, apropriando-se de novos instrumentos de ação educativa. (Libâneo, 2002, p. 70)

Reforçando na sua análise, Ghedin argumenta que «é na prática refletida (ação/reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática» (Ghedin, 2002, p. 135). A experiência do docente é um espaço de produção de conhecimentos, de análise crítica sobre a sua prática profissional. Para este autor, é fundamental a reflexão sobre *o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar*. Afirma ainda que é necessário refletir também sobre a postura do docente na relação com o aluno e nas suas inter-relações no sistema social, político, económico e cultural.

Considera-se que a postura do professor é uma componente fundamental e estratégica na dinamização da aula, na construção do conhecimento e na forma de impulsionar a atenção, a promoção do pensamento crítico nos alunos e na obtenção de um ambiente facilitador e aberto à participação de todos os intervenientes. É fulcral que o professor domine os conteúdos, estratégias e técnicas, que possua atitude assertiva e compreensiva nas solicitações dos alunos, que incentive a sua participação abertamente e que os incentive a expressar as opiniões, respeitando-as e promovendo o respeito do grupo pelas mesmas. Com vista à obtenção destes objetivos, as estratégias de ensino-aprendizagem devem nortear-se por reflexões e reformulações, sempre que necessárias, por forma a contribuírem para um projeto educativo global e para o desenvolvimento harmonioso e integral do aluno enquanto ser humano (Perrenoud, 1997). Note-se que as estratégias que um professor utiliza para apelar à atenção dos alunos não se podem resumir apenas aos aspetos da organização sequencial de um tema ou conteúdo que vai

ser explicado. Numa lógica concecional do ensino como «ação intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem em alguém» (Roldão, 2009, p.57), percebemos que a estratégia assume, de facto, um papel importante. Tudo o que o professor desenvolve nas suas aulas — como a planificação, as escolhas didáticas, a regulação e a avaliação do aluno —, é visto numa perspetiva de natureza estratégica.

Segundo Roldão, o «elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto de ações para melhor consecução de uma determinada aprendizagem» (Roldão, 2009, pp. 56-58). É essencial do ponto de vista pedagógico e didático que o professor saiba selecionar, elaborar e utilizar todos os recursos possíveis em contexto de sala de aula. É na sala de aula que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem e que se exibem tarefas muito importantes: aprendizagem e ordem. Doyle (1986) refere que a ordem se realiza através de uma boa gestão de sala de aula, com o estabelecimento de regras e limites. Brosseau (1996), no desenvolvimento dos seus estudos, explica que o trabalho do professor em sala de aula requer a realização de uma recontextualização do saber, isto é, procurar situações que deem sentido aos conhecimentos que devem ser ensinados, possibilitando que o conhecimento se transmita aos alunos de forma mais simples. Cabe ao aluno, com a ajuda do professor, *redespersonalizar* e *redescontextualizar* o saber, transformando o conhecimento num saber cultural reutilizável e aplicável em contextos diversos e diferentes daqueles em que foram adquiridos. De tal modo que exigirá mais do que a simples memorização ou a resolução espontânea de exercícios, pois será necessário o domínio de conceitos, a flexibilidade de raciocínio e a capacidade de análise e abstração. A contextualização do ensino está assim relacionada com a criação de condições de problematização em que os alunos, a partir de saberes já interiorizados das suas experiências e vivências, passam a ser os elementos principais no processo contínuo e dinâmico da construção do conhecimento (Duarte, 2007). No desenvolvimento dos métodos e estratégias a aplicar para potenciar a aprendizagem significativa, irá privilegiar-se neste estudo a implementação do Método de Aprendizagem Cooperativa STAD, como explicitado, é considerado como um método formal simples, que permite e facilita a aprendizagem significativa, que, de acordo com Delizoicov et al. (2009, p. 153), transforma a aprendizagem significativa num desafio atrativo e estimulante para o professor e para os alunos, motivando-os para a aquisição de conhecimentos científicos, de descoberta de novos conhecimentos através do intercâmbio entre alunos e professor,

desenvolvendo as relações sociais (Delizoicov et al., 2009, p. 153). Este método, que no entender de Moreira (2003) permite executar atividades em aula que privilegiam a competição saudável entre alunos e o desenvolvimento de competências individuais que permitam *aprender a aprender*, possibilita que o aluno reflita e tome consciência das suas atitudes sociais de cooperação com os seus pares, no sentido em que todos deverão atingir os objetivos individualmente e em grupo.

Parte III — Contexto da Prática de Ensino Supervisionada

1. Caracterização da Escola e da Comunidade

A Escola Secundária Padre António Vieira (ESPAV) situa-se na freguesia de São João de Brito, em Lisboa, e foi inaugurada em 1965. Em 2003/2004, a ESPAV é agrupada à Escola Secundária da Cidade Universitária, em virtude da reorganização da rede escolar. A partir de 2012, o Agrupamento de Escolas de Alvalade passou a ser constituído por quatro escolas: Escola Básica S. João de Brito — com educação pré-escolar e 1.º ciclo; Escola Básica Teixeira de Pascoais — com educação pré-escolar e 1.º ciclo; Escola Básica Almirante Gago Coutinho — com ensino de 2.º e 3.º ciclos; Escola Secundária Padre António Vieira — a escola-sede, com ensino de 3.º ciclo, secundário e educação de adultos. Nesta escola funcionam o Centro de Formação Professor João Soares e o Centro Qualifica.

A população discente que frequenta a ESPAV é essencialmente oriunda da área geográfica de Lisboa, nomeadamente das zonas do Lumiar, Chelas, Moscavide e Olivais, e é constituída por uma grande variedade de nacionalidades.

Figura 1

Escola Secundária Padre António Vieira (ESPAV)



Fonte: consultado em 30 setembro, 2020, em

<http://aealvalade.edu.pt/index.php/agrupamento/escolas/espav/espav-historia>

A escola analisa os resultados académicos dos alunos nos diversos órgãos e estruturas. Esta prática tem permitido monitorizar a evolução dos resultados da avaliação interna, possibilitando a sua comparação com os da avaliação externa. As taxas de transição/conclusão no 3.º ciclo têm aumentado progressivamente e apresentam valores superiores à média nacional em 2008/2009. No ensino secundário as taxas de conclusão situam-se abaixo das médias nacionais, verificando-se uma diminuição das mesmas no último ano letivo. A escola tem conhecimento das áreas de maior insucesso e tem implementado medidas com o intuito de reduzir o insucesso escolar.

2. Caracterização da Turma

Na turma do 11.º ano CSE, 26 alunos provenientes de percursos de aprendizagem regulares estão matriculados na disciplina de Economia A. A turma caracteriza-se por ser integrativa e possui uma diversidade de nacionalidades e culturas.

A turma é motivada e interessa-se pelos conteúdos da disciplina de Economia A. Os alunos podem caracterizar-se como bastante participativos e empenhados nas atividades que lhes são propostas. Existem alguns alunos que necessitam de um reforço do docente para concretizarem as atividades e compreenderem os conteúdos lecionados. Na turma, destacam-se quatro alunos muito motivados e com excelentes avaliações na disciplina.

Desta forma, a promoção de uma avaliação diversificada, que inclua a avaliação diagnóstica, formativa, sumativa, auto e heteroavaliação, assim como instrumentos de avaliação diversificados, nomeadamente grelhas de avaliação, apresentações, debates, relatórios, fichas e testes, sendo estes aplicados em conformidade com o objetivo avaliativo. A aplicabilidade da avaliação formativa «[...] tornará o aluno mais consciente e responsável pela sua aprendizagem, levando-o a identificar os seus pontos críticos, a reconstruir os seus saberes e a reformular os seus processos de trabalho» (ME, 2001, p. 11). A avaliação sumativa representará a classificação final dos alunos, que deverá refletir critérios de avaliação no domínio dos conhecimentos e também das competências, devendo refletir os critérios avaliativos definidos abrangendo todas as avaliações referidas anteriormente.

3. A Disciplina de Economia A

Nos últimos anos, a disciplina de Economia tem sofrido alterações, que se deveram à integração de aprendizagens essenciais, perante as áreas de competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA),¹ com vista a proporcionar instrumentos que lhes permitam compreender e refletir sobre a organização económica das sociedades contemporâneas e as respetivas transformações económicas e, especificamente, interpretar a realidade económica portuguesa, relativamente à União Europeia. Para tal, deverão adotar-se metodologias de ensino-aprendizagem que contribuam e estimulem hábitos de pesquisa, interpretação de dados estatísticos, elaboração de sínteses dos principais temas vigentes no programa, nomeadamente *Contabilidade nacional, Políticas e relações económicas com o resto do mundo, Intervenção do Estado na Economia e Economia portuguesa no contexto da União Europeia*. Simultaneamente, devem estimular-se e implementar-se projetos educativos, no âmbito da flexibilização curricular (DGE, 2018).² Assim sendo, foram aplicados à turma cooperante atividades no âmbito da aprendizagem cooperativa, desenvolvendo atividades de grupo que, de acordo com a metodologia STAD, visam o sucesso, tendo intenção de analisar de que forma o Trabalho Cooperativo, através do método STAD, promove o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e de competências de autonomia nos alunos.

¹ *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Consultado em dezembro, 2019, em <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

² *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Consultado em dezembro, 2019, em <https://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>

Parte IV — Práticas Profissionais, Planificação e Ensino

1. A Unidade Didática

A prática de ensino supervisionada realizada no âmbito IPP III e IPP IV decorreu em dezembro de 2019 (seis tempos letivos) e em maio de 2020 aula *on-line* e atividades com alunos em grupos cooperativos — STAD (*on-line*).

As primeiras aulas lecionadas foram relativas à subunidade 9.3.3 — *Cálculo do valor da produção pela ótica da despesa*, cujos objetivos de aprendizagem específicos são definidos quer pelo programa da disciplina³, quer pelas aprendizagens essenciais⁴, e visam diferenciar o cálculo da produção pela ótica da despesa, distinguindo cada um dos componentes da despesa — consumo privado, consumo público, investimento (FBCF+VE), exportações e importações, procura interna, procura global, despesa interna, despesa nacional —, e constatar a igualdade básica da Contabilidade Nacional: Produto = Despesa = Rendimento.

A segunda parte, lecionada em maio, incidiu sobre a unidade 11.2 — *Intervenção do Estado na atividade económica*, e teve por objetivo explicitar a importância do planeamento de longo e curto prazo, com maior incidência para o Orçamento do Estado como instrumento de intervenção económica e social do Estado, bem como os conceitos de despesas e receitas públicas, impostos diretos e indiretos, saldo orçamental deficitário, superavit ou nulo (DGE, 2018). Todos os conteúdos referidos anteriormente foram aprofundados quer na aula *on-line*, quer na atividade em grupos cooperativos — STAD, preconizada pelos alunos de forma *on-line*.

2. A Planificação das Subunidades Didáticas

O planeamento das atividades revela-se de extrema importância e foi uma atividade desafiante que no início do curso foi de difícil implementação. As planificações

³ Programa de Economia A. Consultado em dezembro 2019.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/economia_a_10_11.pdf

⁴ Aprendizagens Essenciais. Consultado em dezembro 2019.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_sec_economi_a_a.pdf

de médio e longo prazo foram importantes e úteis para a tomada de decisões relativamente às alterações impostas pelo estado de emergência, como se observa no apêndice 1 e 2 respetivamente. Estas foram um apoio à prática letiva ou como descreve Leite, (2010, p.7) «[...] para planear o professor mobiliza um conjunto de conhecimentos, experiências e procedimentos [...] que justificam e apoiam as decisões a tomar». As planificações devem ser flexíveis e possíveis de corrigir e, em concordância com Leite (2008, p. 8), estas permitem experimentar novas estratégias e atividades, embora correndo riscos na criação de novos cenários de aprendizagem e, quando na sua implementação não se obtêm os resultados esperados, devem ser tidas como aprendizagens e uma oportunidade para refletir sobre os aspetos a melhorar, recriando e melhorando as mesmas.

A planificação de curto prazo é uma ferramenta que permite ao professor estabelecer os métodos e estratégias de ensino a preconizar na sua atividade letiva e a ajustar às características e ao empenho dos alunos (Pacheco, 2001).

A planificação de curto prazo das aulas, foram fundamentais para diversificar as estratégias e motivar dos alunos, que se caracterizam por serem faladores e distraídos. As planificações são consideradas como elementos essenciais no planeamento de aulas e na adequação das tarefas aos conteúdos a serem lecionados, permitindo a promoção de uma gestão preventiva quer na atribuição do tempo de tarefas quer como elemento minimizador de problemas de disciplina, aspetos defendidos por Arends (2008) e reforçados através da citação do mesmo aos autores Brophy e Putnam (1979) e Evertson e Emmer (1982).

Nas aulas lecionadas em 2019, foram utilizados os métodos interrogativo e expositivo e a realização de exercícios práticos. Foram diversificados os recursos para dinamizar as aulas, para tal, recorreu-se ao vídeo e respetivo guião, ao Kahoot e ao PowerPoint que consta em apêndice 3. Todos os exercícios resolvidos pelos alunos foram elaborados com dados atuais, tendo o cuidado de diversificar o tipo de exercícios apresentados. As planificações de aulas inseridas em apêndice 4, respeitam à subunidade 9.3.3 — *Cálculo do valor da produção pela ótica da despesa*.

Na prática de ensino supervisionada, dada a situação de pandemia, houve a necessidade de reduzir o número de aulas e as atividades preconizadas com os alunos, pelo que foi lecionada uma aula *on-line*, relativa à subunidade 11.2.2. — *Instrumentos de Intervenção do Estado na Economia*, com ênfase na Subunidade 11.2.3. — *Orçamento do Estado* (planificação consta em Apêndice 5). Ao longo da aula foram utilizados o

método expositivo e interrogativo, foram elaborados exercícios relativos ao Orçamento do Estado (observável em PowerPoint existente em Apêndice 6) e foi implementado um trabalho em grupos cooperativos, através do método STAD, executado pelos alunos de forma autónoma por EaD, tendo-se selecionado como estratégia nesta atividade a seleção e procura de informação de forma autónoma pelos alunos, com vista a desenvolver nos alunos a autonomia e competências processuais de seleção pertinente de informação, com a utilização de um guião com diversos recursos, entre os quais vídeos, notícias, *links*, assim como pesquisas autónomas. A descrição da atividade proposta consta em apêndice 7 — Instruções para realização da atividade em Grupos Cooperativos e constituição de grupos de trabalho.

3. Caracterização das Aulas Observadas da Professora Cooperante em 2018/2019

Foram observadas duas aulas de noventa minutos na escola cooperante numa turma de 10.º ano de Economia A, nos dias 27 de março e 24 de abril de 2019. Ambas as aulas relativas à unidade *Preços e Mercado*.

Da observação das aulas percebe-se a excelente relação estabelecida com os alunos fruto da experiência empenho da docente. Aspeto que se reflete na dinâmica com que impulsiona as aulas e motiva os alunos a participarem e a entreajudarem-se.

Os alunos que constituem a turma estão na sua generalidade não só muito motivados, como empenhados em compreender os conteúdos lecionados. Participam e questionam a professora quer sobre as suas dúvidas, quer sobre situações reais do quotidiano, estando aqui presente o que Arends (2008) considera importante na relação professor-aluno e que assenta na eficácia da relação pedagógica que depende da sua positividade e abertura e da comunicação construtiva.

A inter-relação entre a motivação e o sucesso escolar verifica-se no interesse dos alunos e no seu empenho na realização das tarefas propostas pelo professor, resultando num maior sucesso escolar, que revela o papel crucial deste no estabelecimento de um clima recetivo às intervenções dos alunos já que a «ação pedagógica do professor em sala de aula é imprescindível desde que o mesmo assuma o seu papel como mediador e não como condutor» (Grossi, 1994, p. 2).

Daí resultará uma maior recetividade, uma melhor relação professor-aluno e um melhor sucesso escolar, como defendem Guthrie, Wigfield e Secker (2001) e que é reforçado por Estanqueiro (2010), que considera que se deve adaptar o processo ensino-aprendizagem e a gestão da sala de aula às características específicas dos alunos, implementando a partilha e a socialização dos saberes, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências, autonomia e responsabilidade.

São manifestos os princípios acima referidos na prática letiva da professora cooperante, levando a uma perceção de que é fácil promover a aprendizagem nos alunos. Contudo, esta turma revela algumas reservas em outras disciplinas que consideram pouco aliciantes, o que confirma a importância do papel pedagógico do professor, das suas estratégias e metodologia.

Em cada aula a professora expõe os conceitos que considera mais relevantes, questiona os alunos relativamente à sua compreensão e desenvolve atividades mais práticas, destacando-se a análise de notícias recentes sobre economia. A participação da generalidade dos alunos permite que a professora percecione o nível de compreensão dos conceitos, recorrendo a questões mais diretas com os mais fracos.

No desenvolvimento do tema *Procura e oferta de bens*, procedeu-se à visualização de um PowerPoint, levando os alunos a debaterem entre si e a defenderem a sua posição — uma tarefa prática muito do seu agrado, pois expressam livremente as suas opiniões pelo incentivo e abertura por parte da professora. Esta dá um *feedback* positivo, motivando-os e incentivando-os, resultando daí um cada vez maior envolvimento nas tarefas. Um ambiente emocional bastante positivo está subjacente às interações impulsionadas pela professora que está atenta às necessidades e interesses dos alunos (Cadima, Cancela & Leal, 2011).

Ao longo das aulas assistidas a professora adotou, sempre que possível, métodos ativos, como se evidencia através da tabela de análise às aulas observadas — apêndice 8, privilegiando atividades que permitiam aos alunos o pensamento crítico e o desenvolvimento de novas competências, o que conduziu ao debate entre eles, levando-os a percecionarem se as suas interações estavam ou não corretas. Esta pareceu ser uma metodologia aplicada com bastante sucesso, que se revelou extremamente importante nos resultados que daí provêm e que incentivam à sua implementação, como professora estagiária em aulas futuras.

3.1 Análise da Entrevista da Professora Cooperante

A fim de recolher dados relativos à percepção da professora cooperante e às disciplinas que leciona, bem como às aprendizagens dos alunos relativamente aos conteúdos abordados, foi realizada uma entrevista no dia 6 de maio de 2019, cujo guião está contemplado no apêndice 9.

Após uma análise dos conteúdos da referida entrevista, considera-se possível organizar as informações recolhidas em três temáticas: *Motivações e preferências*, *Percepção relativa às aprendizagens dos alunos*, *Gestão curricular e gestão da turma*.

Na temática *Motivações e preferências*, identificada em algumas questões da entrevista, salientam-se a opção pelo grupo 430 e a *disciplina favorita* (questão 1). A *dificuldade de alguns conteúdos* (questão 2), *o tipo de aulas e a metodologia mais eficaz* (questão 6), *o recurso às TIC e as reações dos alunos* (questões 7 e 8) e *a estratégia abordada em conteúdos mais difíceis* (questão 9).

Foi notória a preferência da professora pela leção da disciplina de Economia: «... é a minha disciplina preferida. É uma disciplina atual, os temas podem ser trazidos para a atualidade, e isso agrada-me.» (questão 1)

A professora refere, contudo, que verifica que os alunos do 11.º Ano revelam algumas dificuldades na unidade 9 — *A contabilidade nacional*, visto existirem três perspetivas diferentes, e todas com resultados iguais, torna-se mais confuso para os alunos, especialmente relativamente aos conceitos.» (questão 2)

A professora cooperante foi então questionada sobre a metodologia da sua preferência e que geralmente adota, referindo que «As [...] mais eficazes são as mais ativas» (questão 6), pois os alunos participam mais e percebem melhor, o que permite uma maior intervenção e atenção da sua parte. A professora explica então que «Numa aula em que os alunos estejam só a ouvir, têm maior dificuldade na apreensão das matérias.» (questão 6)

A professora disse ainda que, por vezes, utiliza as TIC nas aulas, uma vez que «[...] quando se utilizam os computadores ou telemóveis os alunos gostam mais» (questão 7), embora o sistema informático da escola seja muito antiquado e até deficiente, explicando que «[...] os computadores são muito antigos, lentos, danificados e com acesso à Internet difícil.» (questão 7)

Relativamente à lecionação de conteúdos mais difíceis, a professora cooperante diz que «o método interrogativo é o da sua preferência, uma vez que lhe permite perceber se os alunos têm dúvidas, porque muitas vezes têm vergonha, não se querem expor». E reforça ainda esta sua metodologia explicando que, se os alunos «responderem às questões colocadas é porque entenderam. Se não responderem, não aprenderam» (questão 2). Assim sendo, e na sua opinião, a melhor estratégia é recorrer à ajuda de «outro aluno que já percebeu a matéria» (questão 9), tendo em conta que «têm uma linguagem mais próxima» (questão 9). A temática *Percepção relativa às aprendizagens* está presente em algumas questões que permitem captar a percepção do docente relativamente às dificuldades, preferências e condicionantes que envolvem os alunos. Destacam-se as seguintes questões analisadas: *Conhecimentos relativamente a conceitos e processos* (questão 3); *Dificuldades dos programas* (questão 4); Fatores condicionantes das aprendizagens e do sucesso (questão 5); *O maior problema com as disciplinas e a sua repercussão nas aprendizagens* (questão 10); *A melhor estratégia adotada em Economia* (questão 11); *Estratégia para o desenvolvimento crítico* (questão 12); *Relação afetiva professor-aluno e benefícios na aprendizagem* (questões 13 e 14).

A primeira questão abordada foi *Conhecimentos relativamente a conceitos e processos* (questão 3) das disciplinas lecionadas no grupo 430, tendo a professora alertado para a relatividade da situação, uma vez que há «excelentes alunos que possuem bons conhecimentos» (questão 3) e que procuram alargar os seus conhecimentos em variadas fontes de informação, e outros que não revelam qualquer interesse mas que, segundo a professora, «se fossem incentivados em casa a dialogar» e «se tivessem acesso a mais livros» (questão 3) teriam certamente «mais interesse e empenho» (questão 3).

Quanto às dificuldades que os alunos revelam na disciplina de Economia lecionada pela professora cooperante, esta explica que, de um modo geral, estas estão intimamente ligadas ao facto de os alunos não conseguirem estabelecer relações entre abordagens diferentes de alguns dos conteúdos lecionados noutras disciplinas. «Dar os mesmos temas, mas com perspetivas diferentes» numa verdadeira «interdisciplinaridade» (questão 4) resolveria muitas das inseguranças e dificuldades dos jovens.

Vários fatores condicionam o sucesso dos alunos, nomeadamente os que lhe são intrínsecos e os que dependem da disparidade entre o que eles esperam e o que o professor lhes dá. No primeiro caso, a professora refere como exemplo «o desinteresse, a falta de motivação» (questão 5), fatores que levam os jovens a encararem a escola como uma

obrigação que têm de cumprir e não como um percurso que lhes dá saberes que contribuem para o prosseguimento dos seus estudos ou até para uma evolução pessoal. Simultaneamente, o desfasamento entre as expectativas dos alunos e a prática letiva do docente levam-nos, segundo a professora, a quererem não só «menos matéria» como também a mudança na forma «como se lecionam as matérias». Contudo, é de salientar que as disciplinas deste grupo de ensino são, na sua maioria, consideradas pela professora cooperante como «bastante acessíveis e fáceis de lecionar» (questão 10), uma vez que também estão «muito ligadas à vida em sociedade» (questão 10), são muito atuais, permitindo através do debate e do pensamento crítico envolver os alunos e tornar a aprendizagem mais facilmente concretizável, uma vez que os alunos são incentivados a «discutir os conceitos e fundamentá-los com base em dados científicos» (questão 12).

Levanta-se, então, a questão sobre qual das estratégias utilizadas será a mais produtiva relativamente à obtenção de melhores resultados no exame nacional de Economia, levando a professora a afirmar que «os alunos são muito diferentes» e «[...] as estratégias que resultam para uns não resultam para outros.» visto que «cada aluno é um caso» (questão 11). Contudo, a professora salienta o facto de a escola proporcionar «aulas de apoio no período do *terminus* das aulas e até ao exame» (questão 11), com o objetivo de treinar os alunos pela realização e posterior análise de provas. No entanto, há casos em que este apoio não é produtivo, uma vez que alguns alunos «têm muita falta de concentração e por vezes não leem o enunciado» (questão 11).

A facilitação das aprendizagens por parte dos alunos é efetivamente mais produtiva se existir empatia entre o professor e o aluno e, de acordo com a professora cooperante, «Um professor mais acessível é mais aberto às dúvidas e permite que os alunos coloquem as dúvidas mais facilmente» (questão 14), embora «não se consiga chegar a todos da mesma forma» (questão 13).

No que diz respeito à última temática, *Gestão curricular e gestão da turma*, a análise das respostas às questões mais relevantes, nomeadamente sobre *Promoção de uma avaliação com equidade* (questão 16), «A integração e inclusão de alunos de raças diferentes na turma» (questão 17), as alterações a promover na escola (questão 20), bem como os *Aspetos positivos e negativos da escola* (questão 21), permite que a avaliação seja atualmente mais justa pelo recurso a instrumentos variados (questão 16), e pelo facto de os alunos se posicionarem na sala segundo as suas preferências, revelando uma ausência de discriminação e consequente tolerância entre todos (questão 17).

Quanto à avaliação dos alunos, segundo a professora — que tem uma prática pedagógica relevante não só como coordenadora pedagógica do 10.º ano, como coordenadora da equipa de autoavaliação da escola —, esta é «A parte mais difícil de ser professora» (questão 19). Daí que leve os alunos a intervir ativamente neste processo, devido à sua honestidade relativamente “ao que sabem e ajudam a chegar ao valor mais justo” (questão 16), tanto mais que atualmente «a avaliação é feita por competências tendo em conta o perfil do aluno» e o recurso a «vários instrumentos para uma mesma competência» (questão 16).

Já no que se refere às visitas de estudo (questão 18), é notória «a falta de vontade dos alunos» e «o pouco interesse» que revelam, ainda que tenham mesmo de participar (questão 18), nomeadamente «no *workshop* do Centro de Educação Financeira, no Museu do Dinheiro» (questão 18).

Levantou-se, então, a questão das mudanças que se poderiam implementar na escola (questão 20), o que levou a professora cooperante a expressar o desânimo, o mal-estar e o cansaço «da classe docente», visto que os professores «sentem que perderam direitos» (questão 20). Este desgaste é ainda reforçado pelo fraco «acesso à Internet», uma das mais fracas condições de trabalho (questões 20 e 21). Contudo, importa também realçar que há aspetos positivos na escola, nomeadamente o empenhamento do «corpo duro de docentes» na tentativa de «implementar e investigar a aplicabilidade de novos projetos» (questão 21).

3.2 Análise da Entrevista dos Alunos

Nas entrevistas efetuadas aos alunos (Apêndice 10), a parte respeitante ao percurso escolar permitiu perceber o quanto os alunos valorizam as relações professor-aluno e aluno-aluno, revelando os seus sentimentos relativamente à escola ideal, aquela em que existe uma boa relação entre todos e cada um dos intervenientes no processo educativo.

Os alunos enfatizam este princípio referindo que uma das características que mais apreciam nos professores é: «A forma como se preocupam connosco e com as nossas notas e a forma como lecionam a matéria de maneira a que nós a entendamos» (entrevista 2). Caracterizam positivamente as aulas de Economia, que consideram boas, pois a professora utiliza diversas ferramentas, nomeadamente «vídeos, PowerPoint [e] outros

materiais interativos» (entrevista 2) e exercícios diversificados que funcionam como facilitadores das suas aprendizagens. A sua opinião reforça ainda o recurso às tecnologias como um meio para melhorar a sua apreensão de conteúdos e respetivos resultados, considerando que permitem um acesso rápido à informação em diferentes formatos, nomeadamente vídeos explicativos. Os alunos fazem ainda referência aos trabalhos de casa que consideram uma mais-valia que lhes permite fazer uma revisão diária e consolidar os conteúdos lecionados nas aulas — «com os trabalhos de casa acabamos por realizar uma revisão» (entrevista 1).

Os alunos consideram que o sucesso escolar se revela na «nota final» que depende «de outros elementos de avaliação», uma vez que «os testes não definem um aluno» (entrevista 1) e o conhecimento adquirido também influenciará a sua vida futura, quer a nível pessoal quer profissional. Salientam ainda o facto de tudo quanto diariamente aprendem na escola, bem como a sua relação com as outras pessoas, são pequenas experiências que os preparam para o futuro.

Em conclusão, é manifesta a valorização da escola pelos alunos do Ensino Secundário Regular expressa no seu percurso diário, uma vez que pretendem prosseguir estudos universitários, e esclarecem o porquê da escolha na área de Ciências Económicas, que assenta essencialmente em motivações de ordem pessoal: «Porque me interessa por Economia e é isso que quero no meu futuro» (entrevista 2); embora outros aspetos sejam também valorizados, nomeadamente as influências familiares.

Os alunos caracterizam a disciplina de Economia como sendo uma disciplina interessante e motivadora, próxima da realidade social, o que possibilita a compreensão de fenómenos de ordem social, particularmente o consumo, justificando: «porque é algo que eu acho que está muito presente na nossa vida e acho que não houve ainda que eu não gostasse» (entrevista 1). Realçam também o papel relevante do professor da disciplina para o sucesso escolar dos alunos pela «forma como se preocupam connosco e com as nossas notas e a forma como lecionam as matérias de maneira a que nós a entendamos» (entrevista 2).

3.3 Análise de Aulas Assistidas

Foram observadas duas aulas de 90 minutos relativas à mesma unidade — *Preços e mercado* —, respetivamente no início da unidade letiva e no seu término. Na primeira aula constatou-se que alunos e professora estavam muito à vontade com a presença de elementos estranhos à sala de aula, uma vez que estão muito familiarizados com a presença de professores externos pois participam no projeto *Junior Achievement*.

Constatou-se que a professora cooperante possui uma excelente relação com os alunos e uma grande experiência de lecionação, pelo que as suas aulas são muito dinâmicas, revelando o que Freire considera fundamental na promoção do processo ensino/aprendizagem: «O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até à intimidade do movimento do seu pensamento. (...) Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas do seu pensamento, surpreendem suas imaginações, suas dúvidas, suas incertezas» (Freire, 1996, p. 96). Também Arends (2008) considera a relação professor-aluno muito importante, defendendo que a eficácia da relação pedagógica depende da sua positividade e abertura e da comunicação construtiva.

Os alunos que constituem a turma estão na sua generalidade não só muito motivados como empenhados em compreender os conteúdos lecionados. Participam e questionam a professora quer sobre as suas dúvidas, quer sobre situações reais do quotidiano.

A inter-relação entre a motivação e o sucesso escolar verifica-se no interesse do aluno e no seu empenho na realização das tarefas propostas pelo professor, resultando num maior e imprescindível sucesso escolar. Como tal considera-se que o papel do professor é crucial no estabelecimento de um clima recetivo às intervenções dos alunos, possibilitando o sucesso escolar dos alunos, para Estanqueiro (2010), a existência de um bom clima em sala de aula facilita a partilha e a socialização dos saberes, permite o desenvolvimento de competências, autonomia e responsabilidade nos alunos. Considera fundamental que se adequem quer os processos de aprendizagem, quer a gestão de aula às características específicas dos alunos.

Nas aulas preconizadas pela professora cooperante observa-se um ambiente recetivo e estimulante que motiva os alunos, e executa-o de forma tão natural que nos transmite a perceção de facilidade na motivação e promoção das aprendizagens nos

alunos, no entanto, esta turma possui reservas em outras disciplinas, que consideram muito maçadoras e pouco aliciantes, pelo que se depreende que o professor, o seu método e as estratégias por si preconizadas estabelecem a diferença.

Ao longo de cada aula a professora expõe os conceitos que considera mais relevantes e questiona os alunos relativamente à compreensão dos mesmos. Passando a atividades mais práticas, das quais se destaca a análise de notícias de economia recentes, dado que houve uma participação da generalidade dos alunos, permitindo à professora perceber se eles compreenderam os conceitos, reforçando a compreensão dos alunos mais fracos através de questões diretas. Posteriormente, para desenvolver o tema *Procura e oferta de bens*, procedeu-se à visualização de um PowerPoint e a nova tarefa prática, na qual os alunos debateram, entre si, as suas respostas, tentando defender a sua posição. Constatou-se que os alunos possuem à-vontade e abertura por parte da professora para intervir e expressar livremente as suas opiniões. A docente dá o *feedback* aos alunos de forma positiva, motivando-os e incentivando a sua participação.

Considera-se que o *feedback* positivo do professor permite a obtenção de maiores níveis de envolvimento dos alunos nas tarefas. A sensibilidade do professor perante as necessidades e interesses dos alunos permite um ambiente emocional positivo, que está subjacente às interações (Cadima, Cancela & Leal, 2011).

Ao longo das aulas assistidas, a docente promoveu o debate entre os alunos, não os corrigindo diretamente, mas levando-os a perceber se as suas interações estão corretas ou não. Considerou-se uma abordagem muito interessante, de tal forma que se pondera a sua implementação em práticas letivas futuras.

A professora, ao longo das aulas e sempre que é possível, adota métodos ativos, privilegia as atividades que permitem aos alunos o pensamento crítico e o desenvolvimento de novas competências.

4. Análise de Aulas Lecionadas em 2019

As aulas lecionadas em 2019 foram consideradas um privilégio, uma vez que permitiram conhecer a turma, a sua dinâmica e forma de interação com o professor, facto que permitiu planificar e adequar as estratégias ao longo da PES.

5. Diário de Campo da PES

O trabalho de campo foi assumido como um instrumento de autoformação da prática pedagógica e permitiu a reflexão relativamente a todo o trabalho realizado, quer em termos de planeamento quer da sua execução e, consecutivamente, de análise dos seus resultados.

5.1 Descrição da PES

Numa primeira fase, o método STAD — Divisão dos alunos por equipas para o sucesso, desenvolvido na turma cooperante iniciou-se pela implementação de um pré-teste elaborado pela professora estagiária e aplicado pela professora cooperante, uma vez que não era possível nesse momento aceder à plataforma Teams nem ao e-mail institucional da escola. Na realização deste pré-teste os alunos tiveram o seu primeiro contacto com os conceitos básicos relativos aos *Instrumentos de Intervenção do Estado na Economia*, permitindo assim observar, ao longo da aprendizagem promovida pelos grupos de trabalho cooperativo, pela aula lecionada e pelo teste final, a progressão efetiva e significativa da aprendizagem concretizada pelos alunos.

5.2 Aula Supervisionada *On-line*, através do Zoom (4 de maio de 2020)

A aula iniciou-se com sumário: Os Instrumentos de intervenção do Estado na Economia — O planeamento de médio e curto prazo.

O prosseguimento da aula fez-se através da partilha do PowerPoint (Apêndice 6) através do Zoom. Efetuou-se uma breve abordagem às *Grandes Opções do Plano*, onde estão definidas as orientações ao nível global, setorial e regional para o período de 2020 a 2023, que o Estado espera desenvolver.

Prosseguiu-se com a exposição, diferenciando o plano indicativo do imperativo, questionando os alunos relativamente à sua diferenciação.

Caracterizou-se o Orçamento do Estado e identificaram-se as duas principais classificações das receitas do Estado — a classificação quanto à origem e a classificação económica —, especificando cada uma delas. Utilizou-se o método interrogativo como

forma de perceber se os alunos compreenderam o que foi exposto. Diferenciou-se os impostos diretos de indiretos, solicitando aos alunos a sua participação.

Sempre que se considerou pertinente, questionaram-se os alunos relativamente aos conteúdos e conceitos que estavam a ser desenvolvidos.

Com o intuito de tornar a aula mais interativa, resolveram-se exercícios com os alunos, nomeadamente a realização do exercício que permitia com maior facilidade diferenciar impostos progressivos de proporcionais. Analisou-se a tabela relativa à receita fiscal, descrevendo quais as receitas mais significativas relativamente aos impostos diretos e indiretos. Classificaram-se os impostos proporcionais, progressivos e regressivos, identificando as suas diferenças. Prosseguiu-se a aula com a análise da tabela das receitas fiscais relativas ao Orçamento do Estado de 2020, identificaram-se as principais diferenças expressas na tabela relativamente à execução de 2018, estimativa para 2019 e previsão das receitas fiscais para 2020, diferenciando pela análise da tabela quais as receitas mais significativas relativas ao Orçamento do Estado em análise.

Posteriormente, foram diferenciadas as classificações das despesas do Estado, com particular destaque para a classificação económica, por constar do Orçamento do Estado e por se considerar a mais importante.

Através de um esquema, foi apresentado o saldo orçamental e identificada a regra do equilíbrio, na qual o total das receitas públicas deve ser igual às despesas públicas, para a obtenção do equilíbrio das contas públicas, caracterizando as diferentes possibilidades de saldos — *superavit*, saldo deficitário ou saldo nulo ou equilibrado — referindo também os diferentes tipos de saldo orçamental — saldo orçamental corrente, saldo orçamental de capital e saldo orçamental global e primário —, identificando-se as suas diferenças e cálculos através das fórmulas.

Tendo terminado a aula de conteúdos, faltando apresentar o último exercício relativo às receitas e despesas das administrações públicas, no tempo restante clarificaram-se algumas questões quanto à realização dos trabalhos; no entanto, os alunos já tinham disponível no Teams o guião da atividade, as principais notícias, *sites* e informações necessárias à sua execução e à constituição dos grupos e suas funções.

5.3 Descrição da Atividade em Grupos Cooperativos (STAD) Relativa ao Orçamento do Estado

A atividade em grupos cooperativos (STAD) foi implementada através da plataforma Teams, onde os alunos tiveram acesso a toda a informação relativamente à constituição de grupos de trabalho heterogéneos com cinco a seis elementos, às funções de cada elemento, assim como à descrição de toda a atividade expressa no apêndice 7.

A atividade foi executada de forma autónoma pelos alunos, durante a semana subsequente à aula lecionada, utilizando os meios digitais *on-line*: e-mail, WhatsApp, entre outros.

As questões formuladas na atividade, que constam em apêndice 11, pretenderam que os alunos conhecessem as características do Orçamento do Estado, o défice orçamental e a dívida pública, relacionando-as com a situação económica vigente, para a qual avaliaram as medidas implementadas pelo Governo, com vista ao equilíbrio da economia e das contas públicas, analisando se estas foram eficazes e quais as suas sugestões para a retoma da economia portuguesa, tendo em consideração as diretrizes da União Europeia.

Os alunos iniciaram a atividade individualmente, com a leitura de toda a informação, *links*, notícias e vídeos facultados e através de pesquisas autónomas, analisando a informação e retirando as ideias fundamentais, posteriormente, em interação com os seus colegas de grupo, debateram quais as ideias-chave e, em grupo, delinearam as respostas às questões solicitadas.

5.4 Análise Prática Letiva

5.4.1 A Aula Lecionada *On-line*

A aula foi realizada através do Zoom, no dia 4 de maio, numa única sessão, no contexto das restrições da própria escola no âmbito da pandemia de COVID-19, pelo que a sua planificação não foi cumprida na íntegra, por se ter considerado igualmente importante responder às questões formuladas pelos alunos, relativamente à atividade que iriam realizar, não obstante terem toda a informação necessária no Teams.

A planificação assume uma grande importância na prática profissional, exigindo capacidade de articulação e reflexão, por forma a concretizar-se com resultados positivos,

como defende Cortesão (1993). A planificação diária em plano de aula é identificada como uma ideia num percurso de ação (Carvalho & Diogo, 1999, p. 13). Os planos de aula possuem um carácter flexível, permitindo alterações mediante o ocorrido em aula, pois visam dinamizar as aulas e permitir a interação dos alunos, utilizando estratégias e métodos motivadores da participação dos alunos.

A aula decorreu na sua grande maioria de forma expositiva verbal, com o intuito de transmitir informações importantes, aspeto defendido por Gil (1994); já Marion e Marion (2006) defendem a utilização do método expositivo aquando da introdução de novos temas ou matérias a serem lecionados. Pretendeu-se resumir e expor os principais aspetos relativos ao Orçamento do Estado de 2020 de forma sintética, por forma a dotar os alunos dos conhecimentos básicos que lhes permitam relacionar os principais conceitos, obtendo assim melhor preparação para o exame.

Esta aula teve por objetivo ser uma aula expositiva participada (dialógica), com o intuito de incentivar os alunos a questionar, interpretar e discutir o Orçamento do Estado, suas receitas e despesas e a permitir que relacionassem os seus conhecimentos prévios com os conhecimentos a serem estudados, pois que, de acordo com Freire e Faundez (1985) citados por Veiga (1991, p.44) ,[...] somente a partir da pergunta é que se devem buscar respostas e não ao contrário. Estabelecer respostas não provoca conhecimento; apenas reprodução.

Constatou-se que a interação da turma em ambiente *on-line* foi diminuta quando comparada com a participação dos alunos nas aulas lecionadas anteriormente de forma presencial.

Foram realizados exercícios práticos para os quais se solicitou a participação dos alunos, o que lhes permitiu aplicar os conhecimentos teóricos previamente adquiridos. Aspeto defendido por Marion e Marion, (2006), as resoluções de exercícios práticos resolvidos pelo professor auxiliam os alunos a compreender os conteúdos de uma forma mais eficaz. Esta metodologia, no entender de Andrade (2002), é usualmente aplicada após aula expositiva, pois permite ao aluno relacionar os conhecimentos adquiridos através da teoria na concretização de atividades de carácter prático. No entanto, este autor defende que os alunos deverão resolver os exercícios por si, e só depois o professor deve fazer a sua correção — desta forma o aluno percebe, melhor as suas dificuldades e erros.

5.4.2 Atividade em Grupos Cooperativos através do Método STAD

A atividade foi concretizada por todos os grupos e após a sua conclusão o secretário de cada grupo deu a sua opinião relativamente ao empenho dos elementos na realização do trabalho, observável no apêndice 12. Os alunos de forma autónoma, entreajudaram-se e responderam a todas as questões que lhes foram apresentadas.

Através do Teams, questioneei os alunos se existiam dúvidas ou questões que necessitassem de esclarecimentos.

Posteriormente à realização da tarefa em grupos cooperativos, os alunos realizaram um teste final *on-line* no Teams, relativo ao Orçamento do Estado, e dois questionários que permitiram aferir quer a autoavaliação do seu trabalho em grupos cooperativos, quer a sua opinião relativamente à aprendizagem cooperativa.

A avaliação formativa realizada neste estudo foi estruturada tendo em consideração as características dos alunos, o currículo da disciplina, a criação de atividades desafiadoras e estimulantes, com o intuito de incentivar os alunos à reflexão, à pesquisa e ao desenvolvimento da sua autonomia. A atividade em grupo proposta permitiu que os alunos relacionassem os conteúdos programáticos da disciplina de Economia com atualidade económica. O feedback foi concretizado de forma *on-line* através da correção do pré-teste, teste final e da proposta de correção da atividade realizada em grupos cooperativos. A autoavaliação dos alunos foi concretizada através do questionário de autoavaliação (Apêndice 13) e a avaliação da estratégia de ensino-aprendizagem implementada foi expressa pelos alunos no questionário final (Apêndice 14).

Tal como referido anteriormente, dado o encerramento das escolas e a impossibilidade de lecionação de aulas de forma presencial, geraram-se constrangimentos que provocaram a redução de número de aulas, aspeto que foi ainda agravado pela preparação dos alunos para o exame de Economia de 11.º ano e pela existência de mais um professor a desenvolver a sua prática de ensino supervisionada, posteriormente. Desta forma, foram reajustadas as aulas e as atividades a implementar com os alunos para o seu mínimo e foram realizadas através do ensino a distância (EaD), nomeadamente nas plataformas Zoom e Teams.

No desenvolvimento da prática de ensino supervisionada procurou implementar-se uma estratégia de ensino-aprendizagem através da aprendizagem cooperativa e do

método STAD, centrando-se esta na aplicação de um pré-teste, na lecionação de aula *on-line*, numa atividade em grupos cooperativos STAD, sob o tema Orçamento do Estado, na realização de um teste formativo final e na aplicação de questionário de autoavaliação dos alunos na atividade e de questionário final avaliativo da aprendizagem cooperativa desenvolvida com os alunos.

Parte V — ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

1. Análise e Interpretação de Dados

1.1 Entrevistas

As entrevistas aos alunos e à professora cooperante foram realizadas num primeiro momento em que ainda não se tinha definido o tema do relatório. Esta análise consta dos pontos 3.1 e 3.2 e, de acordo com a professora cooperante, os alunos valorizam as aulas lecionadas com recurso a metodologias ativas, a interação com os seus pares, compreendem melhor os conceitos ou matérias quando explicados através de metodologias ativas ou quando os colegas mais competentes as explicam, uma vez que possuem uma linguagem mais próxima. A interação com os colegas é considerada importante uma vez que, de acordo com a professora, os alunos aprendem mais facilmente quando se recorre a jogos interativos (Kahoot) e a todas as atividades realizadas em grupo, pois intervêm, participam mais e apreendem melhor os conteúdos desenvolvidos. Na perspetiva dos alunos a forma de lecionar dos professores e a preocupação tida relativamente aos seus resultados é considerada fundamental, defendendo que privilegiam as aulas lecionadas com recurso a metodologias ativas e a atividades em grupo nas quais existe uma maior interação com os seus pares.

1.2 Pré-teste

Tendo como perspetiva a teoria construtivista, mediante a qual um novo conhecimento ocorre quando existe construção de uma atividade mental pelo aluno (Fontes & Freixo, 2004), o que se encontra em concordância com a aprendizagem significativa, na qual se defende a capacidade que o aluno possui em relacionar um novo conhecimento com os conhecimentos que já possui, utilizando-os para reprodução de novas ideias ou conceitos que transmite por palavras suas (Ausubel, 1963, p.42), considera-se crucial que a conceção da aprendizagem a realizar com os alunos tenha em consideração os conhecimentos prévios do aluno e a sua predisposição para aprender (Valadares & Moreira, 2009, p. 121). Desta forma, a aplicação do pré-teste (Apêndice

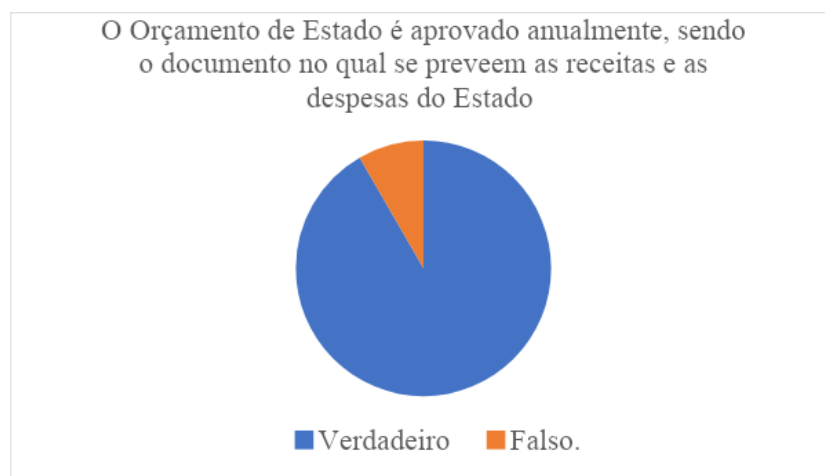
15), é de extrema importância, pois permite o diagnóstico dos conceitos e conteúdos já adquiridos pelos alunos, estruturando a partir destes conhecimentos o grau de dificuldade dos instrumentos a implementar, adequando o processo de aprendizagem às características dos alunos, bem como à sua preparação para o exame nacional.

O pré-teste, enquanto instrumento de avaliação, foi elaborado com o intuito de verificar os conhecimentos prévios dos alunos, relativamente aos conceitos básicos a serem lecionados nas aulas subsequentes, e, a partir desta análise, possibilitou criar os recursos de aprendizagem, entre os quais a aula *on-line*, o teste final e a atividade em grupos cooperativos STAD. Considerando-se os resultados obtidos no pré-teste — a avaliação de base —, é possível efetuar a comparação com a avaliação obtida no teste final.

Nas figuras 2 e 3 observam-se o tipo de questões existentes no pré-teste.

Figura 2

Gráfico sobre *questão do Pré-teste*.



Fonte: Pré-teste. Carla Fernandes, 2020.

Figura 3

Gráfico sobre *Questão do Pré-teste*.



Fonte: Pré-teste. Carla Fernandes, 2020.

1.3 Teste Formativo Final

O teste formativo final (consta em apêndice 16) teve como principal objetivo a análise da evolução do desempenho dos alunos e consequentemente aferir a eficácia da metodologia implementada. Foi elaborado com questões relativas ao Orçamento do Estado de 2020, despesas e receitas do Estado. Constituído na sua maioria por questões de escolha múltipla e por duas questões de desenvolvimento, este momento de avaliação formativa pretendeu não só capacitar os alunos, mas também contribuir para a sua preparação para o exame de Economia.

Tabela 3

Resultados obtidos na Avaliação Formativa por Nível (Pré-teste e teste final)

Nível	Valores	Informação descritiva	Total de alunos	
			Pré-teste	Teste final
1	0 - 5 Valores	Muito Fraco	0	0
2	6 - 9 Valores	Fraco	1	1
3	10 - 13 Valores	Suficiente	16	1
4	14 - 17 Valores	Bom	7	16
5	18 - 20 Valores	Muito Bom	0	3
Total Alunos			24	21

Fonte: Pré-teste e Teste final. Carla Fernandes, 2020.

Através da análise dos dados recolhidos na tabela 3, conclui-se que a maioria dos alunos obteve melhores resultados após a aula e atividade preconizadas na prática de ensino supervisionada quando comparados com o pré-teste, uma vez que, o grau de dificuldade existente no teste final se assemelhe ao de um exame, como tal, muito superior ao vigente no pré-teste.

Verifica-se que dos dezasseis alunos que obtiveram classificação nível 3 (Suficiente) no pré-teste só um manteve a classificação, tendo os restantes evoluído, positivamente, para o nível 4 (Bom), e três alunos progrediram para Muito Bom, só um aluno manteve a classificação de Fraco. Relativamente aos dados inscritos na Tabela 4, constata-se que dos 26 alunos da turma dois não fizeram o pré-teste e cinco, o teste formativo final, sendo a média do teste 12,16 valores.

Tabela 4

Resultados obtidos na Avaliação Formativa, por Aluno.

Resultados obtidos na Avaliação Formativa				
Aluno	Pré- teste	Teste final	Grupos	Atividade em grupos Cooperativos
1	13	0	G 4	20
2	15	17	G 1	20
3	16	14	G 2	18
4	11	15	G 5	18
5	12	14	G 2	18
6	12	14	G 5	18
7	16	14	G 1	20
8	12	0	G 5	18
9	16	15	G 3	20
10	13	17	G 3	20
11	12	15	G 1	20
12	13	19	G 2	18
13	13	18	G 4	20
14	0	14	G 3	20
15	10	14	G 1	20
16	11	0	G 5	18
17	12	0	G 4	20
18	13	16	G 1	20
19	11	11	G 2	18
20	0	17	G 4	20
21	14	0	G 3	20
22	14	14	G 2	18
23	13	17	G 5	18
24	9	9	G 5	18
25	14	18	G 4	20
26	13	15	G 3	20

Fonte: Pré-teste, Teste final e Atividade Cooperativa. Carla Fernandes, 2020.

1.4 Atividade em Grupos Cooperativos — STAD

A atividade concretizou-se com êxito, não obstante não ter presenciado o trabalho realizado pelos alunos. A percepção obtida, quer pelo questionário de autoavaliação, quer pelo *feedback* dos secretários de cada grupo, foi a de que todos os alunos contribuíram para a realização da tarefa, partilhando conhecimentos e melhorando os seus

conhecimentos relativamente ao Orçamento do Estado. Todos os grupos responderam às questões solicitadas, de forma objetiva e com empenho.

Posteriormente à realização da tarefa em grupos cooperativos, os alunos realizaram um teste final *on-line*, no Teams, relativo ao Orçamento do Estado.

Verifica-se que com a aplicação do teste final, foram aferidos os conhecimentos adquiridos através da implementação do método STAD e da aprendizagem significativa. Como tal as metodologias aplicadas foram consideradas promotoras da interação entre os alunos, do desenvolvimento da sua autonomia e autoestima. Permitiram que os alunos percecionassem as suas capacidades de apreensão de conceitos e de conhecimentos através de diferentes métodos e que pela interação e partilha com os seus pares, melhorarem os conhecimentos e consequentemente a melhoria dos seus resultados avaliativos.

Tabela 5

Classificações Método STAD — Individual e em Grupo: Grupo I

	Alunos nº	Classificação Base	Teste final	Pontos Individuais	Ativ. STAD	Pontos Totais	Pontos Equipa	Nova Clas. Base
Grupo I	2	15	17	30	20	30	25	16
	7	16	14	10		20		15
	18	13	16	30		30		15
	11	12	15	30		30		14
	15	11		5		17,5		11
	Total do Grupo	67	62	105	100	128		
	Média Grupo			21	20			
	Recompensa Grupo	Super Equipa						

Fonte: Pré-teste, Teste final e Atividade Cooperativa. Carla Fernandes, 2020.

Tabela 6

Classificações Método STAD — Individual e em Grupo: Grupo II

	Alunos nº	Classificação Base	Teste final	Pontos	Ativ. STAD	Pontos Totais	Pontos Equipa	Nova Clas. Base
Grupo II	12	13	19	30	18	27,5	20	16
	5	12	14	30		27,5		13
	24	9	9	10		17,5		9
	3	16	14	10		17,5		15
	19	11	11	10		17,5		11
	Total do Grupo	61	67	90	90	108		
	Média Grupo			18	18			
	Recompensa Grupo	Grande Equipa						

Fonte: Pré-teste, Teste final e Atividade Cooperativa. Carla Fernandes, 2020.

Tabela 7*Classificações Método STAD — Individual e em Grupo: Grupo III*

	Alunos nº	Classificação Base	Teste final	Pontos Individuais	Ativ. STAD	Pontos Totais	Pontos Equipa	Nova Clas. Base
Grupo III	21	14		5	20	17,5	20	14
	10	13	17	30		30		15
	14		14	5		17,5		14
	9	16	15,3	10		20		16
	26	13	15	30		30		14
	22	14	14	20		25		14
	Total do Grupo	70	75,3	100	120	140		
	Média Grupo			17	20			
	Recompensa Grupo	Grande Equipa						

Fonte: Pré-teste, Teste final e Atividade Cooperativa. Carla Fernandes, 2020.

Tabela 8*Classificações Método STAD — Individual e em Grupo: Grupo IV*

	Alunos nº	Classificação Base	Teste final	Pontos Individuais	Ativ. STAD	Pontos Totais	Pontos Equipa	Nova Clas. Base
Grupo IV	25	14	18	30	20	30	20	16
	13	13	18	30	20	30		15,5
	20		17	5	20	17,5		9
	1	14		5	20	17,5		7
	17	12		5	20	17,5		11
	Total do Grupo	53	53	75	100	113		
	Média Grupo			15	20			
	Recompensa Grupo	Grande Equipa						

Fonte: Pré-teste, Teste final e Atividade Cooperativa. Carla Fernandes, 2020.

Tabela 9*Classificações Método STAD — Individual e em Grupo: Grupo V*

	Alunos nº	Classificação Base	Teste final	Pontos Individuais	Ativ. STAD	Pontos Totais	Pontos Equipa	Nova Clas. Base
Grupo V	16	11		5	18	15	20	11
	23	13	17	30	18	28		15
	4	11	15	30	18	28		13
	6	12	14	30	18	28		13
	8	12		5	18	15		12
	Total do Grupo	59	46	100	90	113		
	Média Grupo			20	18			
	Recompensa Grupo	Grande Equipa						

Fonte: Pré-teste, Teste final e Atividade Cooperativa. Carla Fernandes, 2020.

Pela análise das tabelas 5 a 9, constata-se que a progressão dos alunos foi positiva, todos os alunos obtiveram uma excelente classificação nos trabalhos em grupos cooperativos. O grupo I obteve uma excelente classificação — *Super Equipa* — não

obstante um dos seus elementos, o aluno 15, ter realizado apenas um dos testes. Relativamente aos grupos IV e V, constata-se que poderiam ter melhores classificações se todos os seus elementos tivessem realizado as avaliações, quando comparados com o Grupo II, que obteve as classificações mais baixas nos momentos avaliativos.

Conclui-se que, na sua grande maioria, os alunos tiveram uma progressão positiva, pela análise dos resultados obtidos e quando comparamos os dois momentos de avaliação, tendo como referência as avaliações alcançadas no pré-teste e após a realização da aula e atividade em grupos cooperativos, o seu domínio relativamente aos conceitos referentes ao Orçamento do Estado é realmente evidente, não obstante um dos alunos ter mantido a sua classificação negativa e quatro dos vinte seis alunos terem obtido no teste final nota ligeiramente inferior à alcançada no pré-teste, facto que se justifica pela grande discrepância entre o grau de dificuldade do teste final que se assemelhou ao grau de exigência do exame.

1.5 Desenvolvimento de Competências nos Alunos

A autonomia é entendida como o processo conjunto de atividades que são desenvolvidas com o objetivo de viabilizar um resultado que se assume como a independência, ou seja, é caracterizado como o processo de desenvolvimento a ser conquistado e que implica um risco e uma responsabilidade (Fleming, 1988). Como tal, devem promover-se nos alunos a curiosidade intelectual, o pensamento reflexivo e o gosto pela aprendizagem e descoberta. Consequentemente, à medida que vai progredindo no seu processo de aprendizagem a sua autoestima, a autonomia será exponenciada, bem como a participação ativa dos alunos no seu processo de formação, tornando-os mais flexíveis e recetivos a novos contextos e estruturas, para as quais mobilizaram os novos conhecimentos e competências adquiridas.

Na execução desta atividade promoveram-se nos alunos hábitos de pesquisa de textos, notícias e vídeos, bem como pesquisas autónomas que, pela sua diversidade, os prepararam para mobilizar simultaneamente várias fontes de informação, relacionando-as e sintetizando-as através de análise, de forma a conseguirem mobilizar esses conhecimentos, permitindo-lhes a reflexão crítica relativamente ao Orçamento do Estado, à dívida pública, ao défice orçamental, entre outros.

Na prossecução desta atividade, os alunos foram estimulados a relacionar factos reais da atualidade económica com conteúdos expressos no seu manual didático, tendo desta forma percecionado que a aprendizagem dos conteúdos lecionados pode utilizar-se na análise da realidade económica, permitindo a previsão quanto a medidas futuras a implementar pelo Governo, uma vez que aquando da elaboração do Orçamento do Estado para 2020 não se previa a crise relativa à paragem da economia impulsionada pela pandemia de COVID-19. Neste sentido, os alunos assumiram o papel do Governo e estipularam as medidas económicas que, por um lado, continham a propagação da pandemia e, por outro, mantinham ou minoravam os efeitos económicos.

Foram mobilizados os conhecimentos adquiridos ao longo da unidade letiva *Intervenção do Estado na economia e previsões quanto à gravidade e consequências da crise económica*, facto que promoveu nos alunos uma atitude reflexiva e autónoma e que potenciou a interajuda entre os diferentes elementos do grupo.

Esta atividade foi promovida de acordo com um ambiente construtivista de aprendizagem, no qual os alunos trabalharam em conjunto, utilizando um diversificado número de ferramentas e fontes de informação, e progressivamente adquirem competências que lhes permitem desenvolver a sua aprendizagem e adquirir capacidade de resolução de problemas e de autonomia (Wilson, 1996). Em concordância com Savery e Duffy (1995), a implementação de ferramentas de aprendizagem preconizadas no ensino a distância (*on-line*) são consideradas tão ou mais importantes do que no ensino presencial, pois promovem nos alunos o desenvolvimento metacognitivo; isto é, através do pensamento reflexivo, os alunos estruturam a sua estratégia para a resolução dos problemas em análise e promovem neles próprios a autonomia e autoconfiança nas suas capacidades.

1.6 Questionários

1.6.1 Questionário de Autoavaliação de Atividade — STAD

A autoavaliação dos alunos observável através da tabela 10 e figura 4, foi obtida através de um questionário, no qual os alunos avaliaram o seu desempenho após a realização da atividade em grupos cooperativos — STAD. Constata-se que os alunos assumiram dentro dos grupos de trabalho «práticas sociais» e «condutas cooperativas»,

considerando como exemplos: «Pesquisa a informação»; «Partilho os meus conhecimentos com os colegas do grupo»; «Respeitei a opinião dos meus colegas».

Tabela 10

Resultados do Questionário de Autoavaliação

Questões	Sempre	Algumas Vezes	Nunca
Pesquisa a informação	17	9	
Participo na atividade	26		
Partilho os meus materiais	18	8	
Tomei iniciativa	12	14	
Pedi ajuda	15	8	3
Partilho conhecimentos	15	8	3
Motivei os colegas	8	16	2
Respeitei a opinião	23	3	
Causei Distração		2	24

Fonte: Questionário de Autoavaliação (Apêndice 13). Carla Fernandes, 2020.

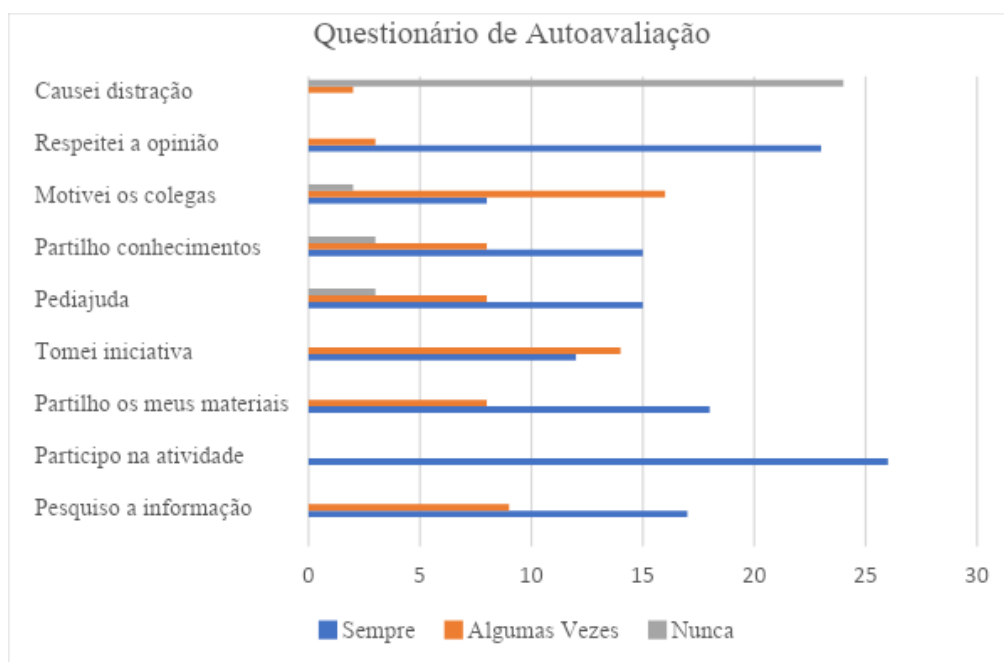
Pela análise às respostas dadas no questionário (Apêndice 13), conclui-se que todos os alunos participaram na atividade proposta, foram autónomos na sua elaboração, uma vez que tomaram a iniciativa sempre ou muitas vezes. De uma forma geral os alunos partilharam os seus conhecimentos e os conteúdos e ideias com os restantes elementos do grupo, respeitaram a opinião dos seus colegas, motivaram-se mutuamente e construíram a resolução das questões em grupo cooperativamente. No entanto, existe um número reduzido de excelentes alunos que não gosta de trabalhar em grupo, pois considera esta forma de trabalhar pouco estimulante e uma distração para o desenvolvimento dos seus conhecimentos.

Consequentemente, os alunos compreenderam as competências fundamentais preconizadas pela aprendizagem cooperativa e esforçaram-se para que houvesse a compreensão dos conteúdos entre todos os elementos do grupo, cooperaram entre si para que todos obtivessem melhores resultados.

Esta turma, na sua generalidade, é composta por alunos muito cooperantes, que gostam de realizar os trabalhos em cooperação com outros.

Figura 4

Gráfico representativo do Questionário de Autoavaliação



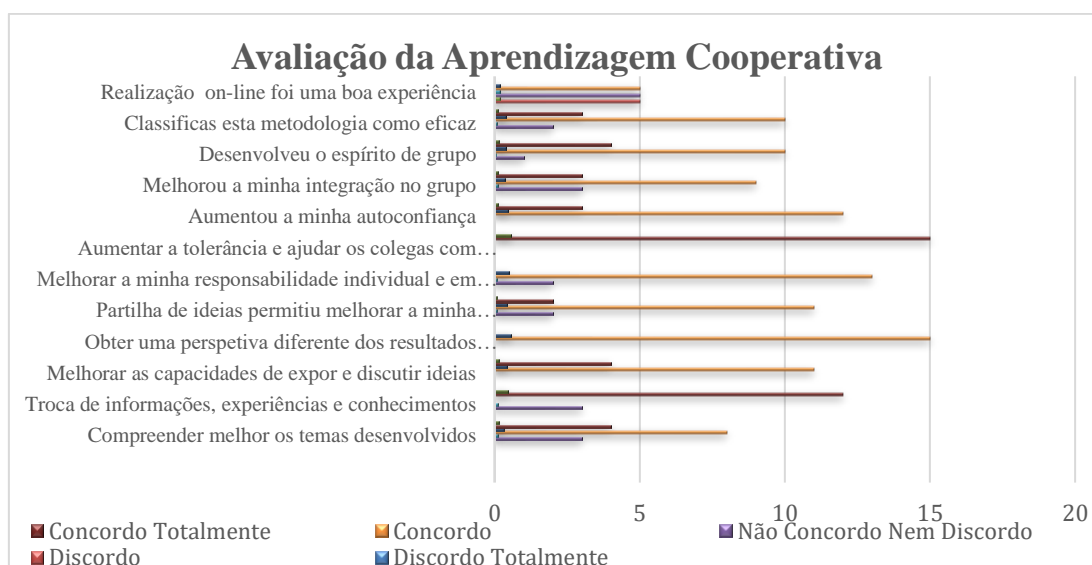
Fonte: Questionário de Autoavaliação (Apêndice 13). Carla Fernandes, 2020.

1.6.2 Questionário Final — Opinião dos Alunos relativamente à Aprendizagem Cooperativa

Aplicou-se um segundo questionário aos alunos (Apêndice 14), ao qual responderam 15 dos 26 alunos. Com este questionário pretendeu-se conhecer a opinião dos alunos relativamente a aprendizagem cooperativa e ao trabalho desenvolvido, nomeadamente se tinham gostado de trabalhar em ambiente cooperativo *on-line*; se permitiu que compreendessem melhor os temas desenvolvidos; se aumentou a autoconfiança; e se melhorou a capacidade de expor e discutir ideias.

Figura 5

Gráfico representativo do Questionário Final de Avaliação da Aprendizagem Cooperativa



Fonte: Questionário Final (Apêndices 14 e 17). Carla Fernandes, 2020.

Da análise efetuada, constata-se que os alunos preferem realizar as atividades em grupos de forma presencial, o que lhes permite interagir de forma mais espontânea e direta; privilegiam desta forma o contacto direto. Na sua maioria compreenderam melhor os temas desenvolvidos, pois foi possível trocar experiências e conhecimentos entre si. Reconhecem que a atividade aumentou a sua autoconfiança e a sua integração no grupo, que lhes permitiu desenvolver capacidades de expor e discutir ideias, aumentando assim as suas capacidades de argumentação e de autonomia. Respeitam as opiniões dos colegas e interagem com eles de forma responsável, estando desta forma em concordância com os objetivos preconizados pela metodologia de trabalhos em grupos para o sucesso, na qual o objetivo é que todos os alunos aprendam e sejam responsáveis quer pela sua aprendizagem individual, quer pela aprendizagem do grupo.

Os alunos consideram como maiores desvantagens na concretização dos trabalhos em grupo o facto de alguns elementos dispersarem muito e a não existência de consenso quanto seleção das melhores respostas na concretização da atividade, dados que se confirmam com maior facilidade através da tabela relativa ao questionário final – Opinião dos alunos sobre a aprendizagem cooperativa, que consta em apêndice 17.

Nesta análise foi valorizada a perspetiva dos alunos, uma vez que os trabalhos foram realizados na íntegra de forma autónoma e *on-line*, assim como os inquéritos, e não

houve interação com os alunos após a realização das atividades propostas, dado o contexto vivenciado de emergência nacional. Desta forma, a percepção do professor estagiário foi tida como pouco relevante e sem fundamentação em fatos reais, embora pelo conhecimento adquirido dos alunos, se considere que os mesmos são participantes ativos nas atividades solicitadas, são curiosos e empenham-se nas tarefas propostas e entre os quais se destacam quatro alunos muito motivados, empenhados que obtêm excelentes resultados.

2. Reflexão sobre a PES

Ao longo do relatório PES procurou demonstrar-se de que forma o trabalho em grupos potencia a aprendizagem cooperativa e como desenvolver atividades através do método STAD promotoras de uma aprendizagem significativa, num ambiente construtivista de aprendizagem concretizado pelo recurso à diversificação de ferramentas e fontes de informação, através da qual os alunos desenvolveram a sua aprendizagem adquirindo competências, capacidade de resolução de problemas e de autonomia concretizado através de avaliação formativa, assente no *feedback*, na regulação e autoavaliação das aprendizagens.

A aprendizagem cooperativa permitiu aos alunos assumirem um papel mais ativo e autónomo quer nas pesquisas realizadas, quer no questionamento para resolução do problema ou questões propostas. A interação e a discussão entre o grupo permitiram a melhoria do discurso e da capacidade de argumentação, assim como a clarificação de ideias e conhecimentos relativamente ao assunto em análise — O Orçamento do Estado. A realização da atividade permitiu também uma maior integração no grupo, pela constatação de que a sua opinião é importante e que todos os elementos contribuem para o resultado do grupo, alcançando simultaneamente um maior conhecimento relativamente ao assunto em desenvolvimento — O Orçamento do Estado.

Considera-se, pois, fundamental responder às questões vigentes nesta investigação:

a) *Como potenciam os trabalhos de grupo a aprendizagem cooperativa?*

Os trabalhos em grupos são potenciadores de aprendizagem cooperativa uma vez que os alunos, ao realizarem a atividade em grupo, promoveram entre si a partilha de conhecimentos, compreenderam que não estão sozinhos e que para atingirem o sucesso devem promover a aprendizagem de todos através da entreaajuda e da responsabilização quer da aprendizagem individual, quer da aprendizagem em grupo. Assim, pelo reforço positivo todos os alunos foram incentivados e incentivaram os colegas a aprender, a melhorar os seus conhecimentos e a adquirirem competências sociais, no sentido de se motivarem mutuamente, criando relações pessoais que facilitam a interação social entre todos, tornando-se desta forma mais autónomos na tomada de decisões individuais e em grupo, aprendendo a lidar com as diferentes opiniões, gerindo os conflitos de forma a que todos tenham opinião e que em grupo, de forma consensual, atinjam a melhor solução para as questões propostas na atividade.

De facto, o desenvolvimento dos trabalhos em grupo contribuiu para melhorar a aprendizagem cooperativa, uma vez que as atividades em grupos estão integradas no processo de aprendizagem cooperativa.

Foi notória a participação dos alunos na atividade, pois pela análise do questionário de autoavaliação (Apêndice 13) constata-se que houve interajuda, partilha de conhecimentos e ideias, solicitaram e deram ajuda aos colegas, motivaram-se e respeitaram as opiniões contrárias, com o objetivo de atingirem uma melhor compreensão dos conteúdos desenvolvidos na atividade.

Conclui-se desta forma que a estratégia de ensino-aprendizagem preconizada através da aprendizagem cooperativa utiliza o trabalho em equipa na execução das tarefas propostas e na integração de todos os alunos.

b) *Como pode o trabalho cooperativo desenvolver a autonomia nos alunos?*

Considera-se que as atividades realizadas através da aprendizagem cooperativa potenciam a autonomia nos alunos, uma vez que os alunos expõem as suas opiniões, conceitos, ideias, revelam a sua perspetiva relativamente aos temas em análise, expondo-os perante os colegas, são aceites e tomados em consideração por todos para a

concretização da atividade. Desta forma todos se sentem integrados no grupo de trabalho, uma vez que a sua opinião é reconhecida e validada para a concretização do resultado.

A autonomia do aluno foi neste trabalho entendida como a capacidade de desenvolvimento preconizada pelo aluno através da interação com os colegas e que pela reflexão lhe permitiu a tomada de decisões individuais e em grupo. Por conseguinte, a partilha e intercâmbio de ideias e conceitos, possibilitou perceber diferentes perspetivas na análise do mesmo problema, permitiu a tomada de decisões, a consciência e o reconhecimento da sua responsabilidade no seu desenvolvimento e autonomia.

Portanto, na concretização de atividades em grupos cooperativos, os alunos percebem as suas capacidades de resolução de problemas, tornando-os mais autoconfiantes, autónomos e com maior motivação para experienciar novos desafios, desenvolvendo progressivamente a sua autonomia.

c) Como desenvolver o método STAD para promover uma aprendizagem significativa?

A aprendizagem significativa consiste na integração cognitiva entre os conhecimentos existentes (que constituem a estrutura cognitiva do aluno) e os novos conhecimentos com significado a serem incorporados nessa mesma estrutura. O aluno compreende os novos conhecimentos (conceitos, ideias) e estes passam a ter significado para o aluno, sendo capaz de os explicar por palavras suas ou de compreender como solucionar o problema proposto. A aprendizagem é identificada como significativa pela interação social, através do estímulo dos alunos a questionarem em vez de assumirem as respostas como certas ou através de tentativa e erro (a aprendizagem é efetuada através da correção de erros).

Esta aprendizagem tem o seu fundamento em ambientes construtivistas de aprendizagem, pelo apoio que se estabelece entre todos os elementos, onde todos evoluem à medida que vão construindo e solucionando as atividades ou problemas propostos (Wilson, 1996). As atividades implementadas foram desafiantes e motivadoras para os alunos e foram adequadas ao seu desenvolvimento cognitivo (Ausubel, 2003).

Importa referir que a atividade implementada com os alunos partiu dos conhecimentos significativos preexistentes (aferidos através do pré-teste), permitindo desenvolver e aprofundar os conhecimentos dos mesmos através da aula *on-line* e da atividade em grupos cooperativos — STAD.

Esta atividade incidiu sobre a subunidade 11.2.3. *Orçamento do Estado, suas receitas e despesas*. Procurou-se que, através da visualização de vídeos, notícias e pesquisas autónomas, os alunos, individualmente, tentassem numa primeira fase desenvolver as questões propostas e delinear a sua opinião sobre as mesmas e só depois, em conjunto com os outros elementos, desenvolvessem a atividade em grupo, interagindo e dialogando até encontrarem um consenso de qual a melhor solução para as questões. Pretendeu-se potenciar desta forma os conhecimentos significativos nos alunos e o reforço da sua autoconfiança e autoestima.

3. Conclusão

Nesta investigação sobre a prática pedagógico-didática relacionaram-se as aprendizagens cooperativa e a significativa. De facto, ambas possuem similaridades pela permuta de experiências e interação social, num ambiente construtivista através do qual os alunos interagem em grupo de forma presencial ou *on-line*, e através da diversificação de ferramentas e fontes de informação constroem a resolução da atividade proposta de forma consensual e em conjunto.

A essência da aprendizagem significativa constitui-se na interação cognitiva entre os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva e os novos conhecimentos a serem adquiridos; neste processo os novos conhecimentos ganham significado e os conhecimentos já existentes ficam enriquecidos e são considerados a força propulsora para a apreensão dos novos conhecimentos.

Na implementação da aprendizagem significativa pretendeu-se averiguar e levar em consideração a estrutura cognitiva do aluno, por forma a integrar nas aprendizagens do aluno elementos que permitam dotar de significado o conteúdo que vai assimilar (Valadares e Moreira, 2009).

Relativamente à aprendizagem cooperativa, esta foi considerada uma estratégia de ensino-aprendizagem potenciadora no aluno do desenvolvimento de competências essenciais à sua integração na atual sociedade e possibilitando neste a progressão de conhecimentos, de argumentação, de autonomia, de espírito crítico, de adaptação às mudanças, de autoconfiança nas suas capacidades e de cooperação entre os seus pares. A sua implementação foi construída através do método STAD — *Student Teams*

Achievement Divisions —, no qual os alunos foram estimulados a melhorarem os seus resultados (conhecimentos) independentemente do seu ponto de partida e de cada aluno ser avaliado pela sua progressão.

A presente investigação permitiu recolher evidências de que a prática da aprendizagem cooperativa promove uma aprendizagem eficaz, no entanto é considerado um processo a ser implementado a longo prazo, pois requer alterações substanciais nos recursos e metodologias a serem apropriados pelos alunos e pelo professor, possibilitando o aperfeiçoamento da estratégia de ensino-aprendizagem que promoverá no aluno a construção dos seus conhecimentos e o desenvolvimento de processos metacognitivos promotores de autonomia e autoconfiança.

Dadas as circunstâncias excecionais de pandemia em que decorreu o presente estudo, considera-se que numa situação normal, de ensino presencial, haveria a possibilidade de aprofundar com maior rigor a perspetiva dos alunos perante esta metodologia de ensino-aprendizagem, através da qual se percecionariam as opiniões, dificuldades e motivações dos alunos pelo recurso à observação direta, permitindo também que a avaliação formativa fosse expressa de forma direta e, desta forma, pelo recurso ao *feedback* direto, proporcionaria uma melhor compreensão.

4. As Minhas Perspetivas de Aprofundamento do Método STAD

Com o objetivo de aprofundar o estudo em análise, considero que este deveria ser implementado com amostras mais representativas, nas quais se poderiam analisar duas turmas do mesmo ano de Economia, e nesse caso uma turma desenvolveria o percurso normal (ensino regular) e noutra promover-se-ia o ambiente cooperativo, observando-se com maior rigor a eficácia do método cooperativo STAD.

Outro aspeto a considerar deverá ser a implementação desta metodologia de forma presencial, por um período mais longo, permitindo que os alunos se familiarizem com a metodologia, e dando ao professor a possibilidade de testar, de melhorar a sua implementação e de constatar quer as dificuldades dos alunos na execução da atividade, quer os seus comportamentos e atitudes individuais e em grupo.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alves, F. C. (2004). *Diário — Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudos dos seus dilemas*. Consultado em junho, 2020, em <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/30.pdf>
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 205-214). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender A Ensinar* (7.^a ed.). Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Ausubel, D. P. (1968) *Educational Psychology: a cognitive view* (1.^a ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspetiva cognitiva*. Lisboa — Plátano Edições Técnicas.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bessa, N & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender — Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Balkom, S. (1992). *Cooperative learning*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, ED 346 999.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Brousseau, G. (1996). Fondement et Méthodes de la Didactique des Mathématiques. In J. Brun (Ed.), *Didactique des mathématiques* (pp. 45-144). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34.
- Canter, L., & Canter, M. (2002). Assertive discipline: positive behavior management for today's classroom (3rd ed.). *Los Angeles Handbook of Research of Teaching*. New York: Mc Millan.
- Caraça, J. (2001). *Ciência* (2.^a ed.). Coimbra: Quimera Editores.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A., Clube do livro.
- Chiaro, S., & Leitão, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e crítica*, v. 3, n.º 18, 350-353. Recife, PE.
- Contreras, J. (2002): *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez Editora.

- Delizoicov, D., Angotti, J. A., & Pernambuco, M. M. (2009). *Ensino de Ciências — Fundamentos e Métodos* (3.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- DGE (2018) *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos*. Consultado em dezembro, 2019, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_sec_economia_a.pdf.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In Wittrock, M. (ed.), *Handbook of Research of Teaching*. New York: Mc Millan.
- Duarte, E. (2007). *Contextualização em Educação Matemática*. Consultado em junho, 2020, em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/108100/2/223583.pdf>
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação — O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fathman, A., & Kessler, C. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13(2), 127-140.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. Consultado em agosto, 2020, em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>
- Fleming, M. (1988). *Autonomia comportamental na adolescência e percepções das atitudes parentais* (Dissertação de Doutoramento em Ciências Médicas). Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto, Porto.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing the art of Science. In Denzin, N., & Lincoln, Y. S. (Orgs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376).
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Fraille, C. L. (1998). *Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Fraser, M. T. D., & Gondim, S. (2004) Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, v. 14, n.º 28, 139-152. Consultado em junho, 2020, em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>
- Freire, P. (1980) *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (37.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Frutuoso, A. C. (2011). *Recursos Didáticos no ensino das Ciências*. Consultado em novembro, 2019, em <https://pt.scribd.com/document/371547913/1352964-Relatorio-de-Estagio-Supervisionado-Ensino-Medio-2017-1-734930>
- Gaspar, M. I., & Roldão M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: UA Hammond, L. D.

- Ghedin, E. (2002). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In S. G. Pimenta, & E. Ghedin, *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito — Teoria e Prática* (3.^a ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Guàrdia, L., Girona C., & Sangrà, A. (2008) *Os Materiais de aprendizagem em contextos educativos virtuais: pautas para o desenho tecnopedagógico*. Vigo: Universidade. Vicerreitoria de Formación e Innovation Educativa, D.L.
- Guthrie, J. T. (2001). *Engagement and Motivation in Reading Instruction*. Paper presented for the National Invitational Conference on Successful Reading Instruction sponsored by the U.S. Department of Education and the Laboratory for Student Success at the Temple University Center for Research in Human Development and Education, November 12–13, Washington, DC.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1993). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. (1998). A aprendizagem cooperativa retorna às faculdades. Qual a evidência que funciona? *Change*, v. 30, n.º 4, 26, jul./aug. 1998.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós. MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2001). Learning Together And Alone: An Overview. *Asia Pacific Journal of Education*, April de 2001, 95-105.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e conceção da ação de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Libâneo, J. C. (2002). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In S. G Pimenta. & E. Ghedin (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy — Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as Dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. In *System*, 123(2), pp.175-181.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa Na Sala De Aula — Um Guia Prático Para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente.
- Kaye, A. (1991). Learning Together Apart. In Collaborative Learning Through Computer Conferencing. (Ed.) A Kaye, Springer- Verlag (Berlin), pp.1-24. Consultado em março, 2020, em https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-34844-5_34
- Kaye, B., & Rogers, I. (1968). *O Trabalho em Grupo nas Escolas Secundárias*. Lisboa: Livros Horizontes, LDA.

- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as Cooperative Learner Education. In Nunan, D. (Ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching* (pp. 14-39).
- Marion, J. C; Marion, A. L. C (2006). Metodologias de Ensino na Área de Negócios. São Paulo: Atlas.
- Marreiros, A, Fonseca, J., & Conboy, J. (2001). O trabalho Científico em Aprendizagem Cooperativa. *Revista da Educação*, vol. X, (2), 99-115.
- Matos, M., Simões, C., & Carvalhosa, S. (2000). Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social. *Aventura Social & Risco*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana/Instituto de Reinserção Social. Ministério da Justiça.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Minayo, M. C. de S. (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade* (18.^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação (2001). Programa Economia A (Científico-Humanísticos). Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em dezembro, 2019, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/economia_a_10_11.pdf
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2011). *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Patrocínio, T. (2001). *(Re)Pensar Projetos Educacionais. Numa abordagem compreensiva da contemporaneidade* (Tese de Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Patrocínio, T. (2004). *Tornar-se Pessoa e Cidadão Digital* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* (2.^a ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud P. (1999). *Construindo competências desde a escola* (B. C. Magne, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1999a). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

- Pérez G. A. (1997). O pensamento prático do professor — a formação do professor como prático reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Pimenta, S., & Ghedin, E. (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pujolàs, P. (2001) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Raya, M. J., Lamb, T., & Vieira, F. (2007) *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa*. Dublin: Authentik
- Ribeiro, L. C. (1991). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor* (2.^a ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sadler, D. Royce (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lúcio, M. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa* (5.^a ed.). Porto Alegre (RS): Penso.
- Sanches, M. C. (1994). Aprendizagem Cooperativa: Resolução de problemas em contexto de autorregulação. *Revista da Educação*, Vol. IV, N.º ½, 31-41.
- Savery, J., Duffy, T. (1995). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. *Educational Technology*, 31-38.
- Slavin, R. (1986). Cooperative Learning: Engineering social psychology of education. In R.S. Feldman, (ed.) *The social psychology of education: Current research and theory*. Cambridge: Cambridge University press.
- Slavin, R. (1995). *Research on Cooperative Learning and Achievement: What we Know; What we Need to Know*. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk Johns Hopkins University.
- Taylor, P., & Fraser B. (1991). *Developing of an instrument for assessing constructivist learning environment*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.
- Valadares, J. (2001). *Estratégias Construtivistas e Investigativas no ensino das Ciências*. Conferência proferida no encontro «O ensino das ciências no âmbito dos novos programas», na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Porto.

- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vieira, R., & Vieira, C., (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society — The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). Interação entre Aprendizado e Desenvolvimento. In *A Formação Social da Mente*, pp.53-61. Consultado em fevereiro de 2020, em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf
- Watson, M., & Battistich, V. (2006). Building and sustaining caring communities. In C.M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 253-279). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, B. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. New Jersey: Educational Technologies Publication.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Planificação de Médio Prazo

CURSO Curso de Ciências Socioeconómicas	ANO: 11.º	TURMA: CSE
DISCIPLINA ECONOMIA A	UNIDADE LETIVA A Intervenção do Estado na Economia	SUBUNIDADE: 11.1 – Funções e Organização do Estado

Unidade 11- A Intervenção do Estado na Economia: 20 tempos letivos (90 minutos)

Conteúdos	Competências Centrais	Objetivos	Métodos e Estratégias	Tempos 90 (minutos)	Recursos/Métodos	Avaliação
11.1 - Funções e Organização do Estado	<p>Conhece as funções do Estado nas sociedades atuais.</p> <p>Compreende a forma de organização do Estado Português.</p> <p>Desenvolve a literacia económica.</p> <p>Aperfeiçoa o pensamento crítico.</p> <p>Aumenta o seu conhecimento em noções de senso comum económicas e financeiras</p>	<p>Caraterizar as funções do Estado: legislativa, executiva e judicial.</p> <p>Identificar as esferas de intervenção do Estado: político, económico e social.</p> <p>Referir a forma organizativa do Estado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caraterizar os órgãos de soberania. - Caraterizar a estrutura do setor público em Portugal. - Identificar a composição do Setor Público Administrativo (SPA) e caracterizar os setores que o compõem. - Distinguir Setor Público Administrativo (SPA) de Setor Público Empresarial (SPE). 	<p>Aplicação de método Expositivo, Interrogativo e Ativo</p> <p>Análise de estatísticas disponíveis nomeadamente INE e Pordata</p> <p>Diálogo professor/aluno</p> <p>Pesquisa Orientada</p> <p>Trabalho e discussão em grupo</p>	2 Tempos letivos	<p>- Métodos</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Expositivo b) Interrogativo c) Participativo <p>- Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> a) PowerPoint b) Computador c) Vídeo projetor d) Grelha observação e) Manual do aluno f) Documentos da imprensa, de sites e estatística g) Caderno diário 	<p>Avaliação formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação . Comportamento, Pensamento crítico, participação . Motivação e participação dos alunos.

CURSO Curso de Ciências Socioeconómicas	ANO: 11.º	TURMA: CSE
DISCIPLINA ECONOMIA A	UNIDADE LETIVA A Intervenção do Estado na Economia	SUBUNIDADE: 11.2 - A Intervenção do Estado na atividade económica

Unidade 11 - A Intervenção do Estado na Economia: 20 tempos letivos (90 minutos)

Conteúdos	Competências Centrais	Objetivos	Métodos e Estratégias	Tempo 90 (minutos)	Recursos/Métodos	Avaliação
11.2 - A Intervenção do Estado na atividade económica	<p>Compreende as razões da intervenção do Estado na economia, por forma a contribuir para a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eficiência - Equidade - Estabilidade <p>Apresenta o conceito de falha de mercado e as razões da sua ocorrência.</p> <p>Identifica a importância dos instrumentos de intervenção do Estado na esfera económica e social</p> <p>Identifica as políticas económicas e sociais como instrumento de intervenção do Estado quer a nível económico quer a nível social.</p>	<p>Explicar as funções económicas e sociais do Estado – garantir a eficiência, a equidade e a estabilidade.</p> <p>Compreender o conceito de falha de mercado e as razões da sua ocorrência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imperfeições na concorrência. - Externalidades positivas e negativas - Bens públicos <p>Referir instrumentos de Intervenção na esfera económica e social.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir planeamento imperativo e indicativo. - Distinguir despesa pública de receita pública. - Classificar diferentes fontes de receita do estado. - Diferenciar impostos diretos de indiretos. - Dar exemplos de impostos diretos e indiretos e distingui-los. 	<p>Realização de pré-teste diagnóstico, elucidativa dos conhecimentos prévios dos alunos.</p> <p>Exposição de conceitos através da apresentação de PowerPoint.</p> <p>Diálogo orientado pelo professor.</p> <p>Implementação da metodologia de trabalho cooperativo: Descrição do modelo de aprendizagem cooperativa, através das etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação da atividade 2. Explicação da organização da atividade (constituição dos grupos, nomeá-los e distribuição de papéis) 3. Explicação dos vários papéis pelos elementos do grupo. 4. Explicação dos resultados e avaliação nos grupos 	2 Tempos	<p>- Métodos</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Expositivo b) Interrogativo c) Participativo <p>- Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> a) PowerPoint b) Computador c) Documentos 	<p>Avaliação formativa:</p> <p>Pré-Teste diagnóstico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação . Motivação e participação dos alunos . Comportamento, Pensamento crítico, participação

CURSO Curso de Ciências Socioeconómicas	ANO: 11.º	TURMA: CSE
DISCIPLINA ECONOMIA A	UNIDADE LETIVA A Intervenção do Estado na Economia	SUBUNIDADE: 11.2 - A Intervenção do Estado na atividade económica

11.2.3. Orçamento do Estado		<p>Interpretar dados do Orçamento do Estado.</p> <p>Estabelecer relações entre o orçamento de Estado e a atividade Económica.</p> <p>Compreender o significado de saldo orçamental.</p> <p>Identificar saldo orçamental. Distingue saldo superavit, deficitário e saldo equilibrado.</p>	<p>Atividades de trabalho cooperativo:</p> <p>Atividade 1</p> <p>– Definir planeamento e identificar quais os objetivos do Estado na concretização do Planeamento?</p> <p>Distinguir Plano indicativo e imperativo?</p> <p>Atividade 2</p> <p>- Analisar o Orçamento do Estado de 2020.</p> <p>- Identificar as principais medidas orçamentais implementadas pelo estado.</p> <p>Identificar quais as diferenças observadas ao nível das receitas no Orçamento de 2020.</p> <p>E quais as alterações que observas ao nível das despesas no Orçamento de 2020.</p> <p>Identificar saldo orçamental. Diferenciar saldo superavit, deficitário e saldo equilibrado.</p> <p>Atividade 3</p> <p>Imagina que és membro do Governo face à grave situação epidémica – Coronavírus. Quais seriam as medidas económicas e sociais que implementarias no país?</p> <p>Identifica quais as medidas tomadas pelo atual governo na resolução desta situação?</p> <p>Que medidas tomarias para implementar simultaneamente a saúde pública e evitar o colapso da economia nacional?</p> <p>Ao longo da apresentação do Orçamento de Estado, o Governo anunciou um saldo superavit, face à atual situação epidémica.</p>	8 Tempos (para trabalho grupo cooperativo – STAD)	<p>Orçamento do Estado</p> <p>Indicadores Económicos</p> <p>Artigos de notícias retirados de internet</p> <p>d) Grelha observação</p> <p>e) Livro do Aluno</p> <p>f) Caderno diário</p>	<p>Avaliação de trabalhos de grupo</p> <p>Autoavaliação</p> <p>Ficha averiguação das aprendizagens individuais</p> <p>Avaliação do trabalho em grupo – Pontuações e eleição das superequipas</p>
11.2.4 Políticas Económicas e Sociais	<p>Compreende as políticas económicas e sociais do Estado e reconhece-as como instrumentos de intervenção do Estado na esfera económica e social.</p> <p>Diferencia políticas conjunturais de estruturais e exemplifica.</p>	<p>Identificar as políticas económicas e sociais como instrumento de intervenção do Estado quer a nível económico quer a nível social.</p> <p>Identificar os objetivos das políticas económicas e sociais do Estado.</p> <p>Apresentar uma noção de política económica do Estado.</p> <p>Diferenciar políticas conjunturais de estruturais e exemplifica.</p> <p>Definir e conhece o objetivo da política monetária.</p> <p>Identificar a política monetária como política definida pela UE e conhece o seu principal objetivo.</p>				

CURSO Curso de Ciências Socioeconómicas		ANO: 11.º		TURMA: CSE		
DISCIPLINA ECONOMIA A		UNIDADE LETIVA A Intervenção do Estado na Economia		SUBUNIDADE: 11.3 – As Políticas económicas e sociais do Estado português		
Aulas: 90 minutos						
Conteúdos	Competências Centrais	Objetivos	Métodos e Estratégias	Tempos 90 (minutos)	Recursos/Métodos	Avaliação
11.3 – As Políticas económicas e sociais do Estado português	Identifica os constrangimentos a nível nacional na definição das políticas económicas, nomeadamente na impossibilidade de implementar uma política monetária e cambial nacional.	<p>Correlacionar a política orçamental e o Orçamento do Estado.</p> <p>Identificar os objetivos da política de redistribuição dos rendimentos.</p> <p>Indicar os constrangimentos relativos às políticas económicas e sociais decorrentes do fato de Portugal pertencer a UE.</p> <p>Identificar os constrangimentos da política orçamental.</p> <p>Identificar as limitações da política monetária comunitária ao nível nacional.</p>	<p>Consideras ser possível que este superavit exista.</p> <p>Elabora sucintamente os aspetos que permitiram ou impossibilitaram a existência deste superavit do saldo orçamental.</p> <p>Atividade 4</p> <p>Como pode o Estado impulsionar a economia portuguesa, através do Orçamento do Estado.</p> <p>Refere três medidas que promovem a economia.</p> <p>Exposição de conceitos oralmente e através do POWERPOINT.</p> <p>Leitura e análise de notícias de várias fontes.</p> <p>Pesquisa orientada relativamente aos constrangimentos orçamentais.</p> <p>Identificação das vantagens e desvantagens das políticas Comunitárias <i>versus</i> Nacionais.</p> <p>Discussão em grupo.</p>	<p>5 Tempos (para trabalho grupo cooperativo – STAD)</p> <p>3 Tempos</p>	<p>- Métodos</p> <p>a) Expositivo</p> <p>b) Interrogativo</p> <p>c) Participativo</p> <p>- Recursos</p> <p>a) PowerPoint</p> <p>b) Computador</p> <p>c) Grelha de observação</p> <p>d) Ficha de aluno</p> <p>e) Caderno diário</p>	<p>Avaliação formativa:</p> <p>Ficha formativa</p> <p>Questões orais</p> <p>- Observação Comportamento, Pensamento crítico, Participação</p>

Apêndice 2 – Planificação de Longo Prazo

CURSO: Curso de Ciências Socioeconómicas	ANO: 11.º	TURMA: CSE
DISCIPLINA: ECONOMIA A		

Módulo III - A CONTABILIZAÇÃO DA ATIVIDADE ECONÓMICA e Módulo IV - A ORGANIZAÇÃO ECONÓMICA DAS SOCIEDADES 1.º Semestre – 50 aulas (90 minutos) 2.º Semestre – 49 aulas (90 minutos)

Unidade Letiva	Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Tempo	Avaliação
8. Os agentes económicos e o circuito económico 8.1. O circuito económico 8.2. O equilíbrio entre recursos e empregos 9. A Contabilidade Nacional (continuação)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O circuito económico ▪ O equilíbrio entre recursos e empregos ▪ Noção de Contabilidade Nacional ▪ Conceitos necessários à Contabilidade Nacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir fluxo real de fluxo monetário; - Representar graficamente os diferentes fluxos que se estabelecem entre os agentes económicos; - Justificar a necessidade de equilíbrio entre recursos e empregos numa economia. - Referir objetivos da Contabilidade Nacional; - Distinguir os conceitos necessários à Contabilidade Nacional: Unidade institucional; Setores institucionais (Famílias, Sociedades financeiras, Sociedades não financeiras, Administrações públicas, Instituições sem fins lucrativos ao serviço das famílias/ISFLSF e Resto do mundo); Território económico; Unidade institucional residente e Unidade institucional não residente; ramos de atividade); - Explicar as dificuldades do cálculo do valor da produção na ótica do Produto, explicitando em que consiste o problema da múltipla contagem e as formas de o ultrapassar (método dos produtos finais e método dos valores acrescentados); 	6 tempos de 90 minutos	Avaliação Diagnóstica: Pré-teste Debate e participação em aula Observação dos alunos em sala de aula Verificação e correção das atividades Avaliação Formativa: - Autoavaliação de trabalho grupo. - Fichas de trabalho, observação direta. - Grelha de observação de aula. - Grelha de observação de trabalho de grupo. - Grelha de observação de empenho, motivação e participação dos alunos no decorrer do debate.

11. A intervenção do Estado na Economia	<p>A intervenção do Estado na atividade económica</p> <p>As funções económicas e sociais do Estado</p> <p>Instrumentos de intervenção económica e social do Estado na atividade económica</p> <p>As políticas económicas e sociais do Estado Português.</p>	<p>- Dar exemplos de políticas sociais do Estado (combate ao desemprego e de redistribuição dos rendimentos), identificando algumas das suas medidas.</p> <p>- Distinguir as diversas formas de integração económica (sistema de preferências aduaneiras, zona de comércio livre, união aduaneira, mercado comum/mercado único, união económica e união monetária), apresentando as principais vantagens da integração;</p> <p>- Enquadrar historicamente o surgimento da União Europeia, identificando as principais etapas do seu processo de construção (Comunidade Europeia do Carvão e do Aço, Comunidade Europeia de Energia Atómica, Comunidade Económica Europeia, Ato Único Europeu, Mercado Único Europeu, União Europeia, União Económica e Monetária);</p>	29 tempos letivos de 90 minutos	<p>Avaliação Diagnóstica: Pré-teste</p> <p>Debate e participação em aula</p> <p>Observação dos alunos em sala de aula</p> <p>Verificação e correção das atividades</p> <p>Avaliação Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação de trabalho grupo. - Fichas de trabalho, observação direta. - Grelha de observação de aula. - Grelha de observação de trabalho de grupo. - Grelha de observação de empenho, motivação e participação dos alunos no decorrer do debate.
12. A Economia Portuguesa no Contexto da União Europeia.	<p>Noção e formas de integração económica</p> <ul style="list-style-type: none"> - O processo de integração na Europa - Desafios da UE na atualidade - Portugal no contexto da UE 	<p>- Referir as instituições da UE e as suas principais funções;</p> <p>- Distinguir as componentes do orçamento da UE (receitas e despesas);</p> <p>- Relacionar as políticas comunitárias com correção dos desequilíbrios macroeconómicos, melhoria da capacidade de ajustamento e necessidade de convergência real entre os países da UE;</p> <p>- Explicitar problemas/desafios que, na atualidade, se colocam à área do euro, destacando o papel do Banco Central Europeu, no âmbito da política monetária;</p> <p>- Problematicar desafios que, na atualidade, se colocam à UE, entre outros, o relançamento do projeto.</p>		<p>Avaliação Diagnóstica: Pré-teste</p> <p>Debate e participação em aula</p> <p>Observação dos alunos em sala de aula</p> <p>Verificação e correção das atividades</p> <p>Avaliação Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação de trabalho grupo. - Fichas de trabalho, observação direta. - Grelha de observação de aula. - Grelha de observação de trabalho de grupo. - Grelha de observação de empenho, motivação e participação dos alunos no decorrer do debate.

ÓTICA DA DESPESA

- Agrupamento de Escolas de Alvalade
- Cursos Científico-Humanísticos: Ciências Socioeconómicas
- Professora Cooperante: Prof. Eduarda Carnot
- Professora Estagiária: Carla Fernandes
- Economia A - 11º Ano
- Turma CSE

Óticas de cálculo do Valor da Produção

O resultado obtido pelas três óticas é igual, no entanto cada **ótica** transmite **diferentes informações sobre a atividade económica**.

Ótica do Produto

Valor da Produção por Setor de Atividade.

Ótica do Rendimento

Valor da Produção, é obtido através da Remuneração dos Fatores de Produtivos - Salários, Renda, Juros e Lucros.

Ótica da Despesa

Valor da Produção é obtido pela aplicação dos **Rendimentos em Consumo ou em Investimento** pelos diferentes intervenientes no processo produtivo.

Permite observar o destino dado aos rendimentos auferidos.



Ótica da Despesa

Componentes da Despesa :		
+	1. Consumo Total	Consumo Privado Consumo Público
+	2. Investimento	FBCF Variação de Existências
+	3. Exportações	
-	4. Importações	
=	PIBpm = Despesa Interna	

$PIBpm = \text{Consumo Total} + \text{Investimento} + \text{Exp.} - \text{Imp.} = \text{Despesa Interna}$



Visionamento de Vídeo - Guião

Após visualizares o vídeo, terás as informações necessárias para responderes às seguintes questões:

1. Quais os gastos identificados como Consumo Privado?
2. Quais os Gastos que se podem caracterizar como Consumo Público?
3. Define Consumo Privado e Consumo Público?



Consumo Público e Privado



Ótica da Despesa - Componentes da Despesa

Consumo Privado

São todas as despesas efetuadas pelos particulares e **pelas instituições**

sem fins lucrativos, em bens e serviços que se destinam à satisfação das suas

necessidades. Ex: Bens duradouros (computadores, carros) e não duradouros (alimentação e vestuário).

Consumo Público

Despesas efetuadas pelo Estado na aquisição produtos, sobretudo serviços prestados gratuitamente em Educação, Segurança, Saúde e Defesa.

Consumo Total = Consumo Privado + Consumo Público



Exercício :

1. Nas afirmações seguintes diferencia consumo Público, Privado ou Outros:

- a. Pagamento de remunerações a professores.
- b. Compra de vestuário na Zara
- c. Pagamento de mantimentos a uma força militar em missão na Ilhas Gregas no resgate de migrantes.
- d. Aquisição de habitação própria, tendo recorrido ao crédito no Novo Banco
- e. Ministério Público adquire novas fardas para forças militares.
- f. Aquisição de produtos alimentares pela família Silva



Ótica da Despesa - Componentes da Despesa

2. Investimento

Aquisição de bens e serviços que não se destinam ao consumo final. Como Equipamentos, Instalações, Matérias Primas, Habitação.

O **Investimento** é constituído por:

- **Formação Bruta de Capital Fixo**
- **Pela Variação de Existências**

$$\text{Investimento} = \text{FBCF} + \text{Variação de Existências}$$



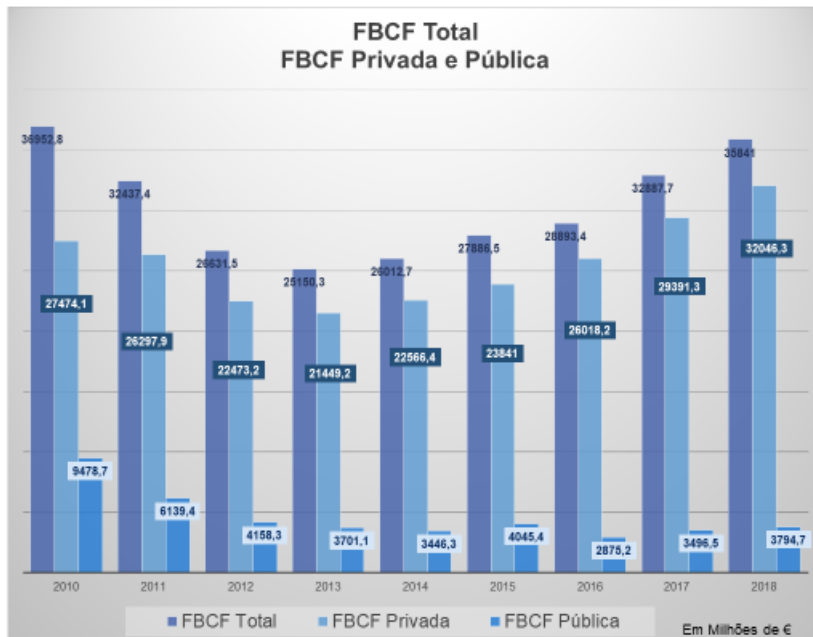
Ótica da Despesa - Componentes da Despesa

2. Investimento (continuação):

A. Formação Bruta de Capital Fixo - FBCF

- Engloba todas as despesas efetuadas em máquinas, edifícios e outros materiais utilizados no processo produtivo ou na satisfação das necessidades coletivas (construção estradas, hospitais, Tribunais, escolas), quer pelas empresas, quer pelo estado.
- **Inclui também a compra de habitação própria pelos particulares.**
- O investimento em FBCF permite o **aumento da capacidade produtiva de um país**, através da substituição de equipamentos obsoletos.





Explica com base no gráfico a evolução do investimento em FBCF?

- Verifica-se que a partir de 2010 o investimento em FBCF teve uma quebra contínua até 2013.
- Investimento de **FBCF Pública**, reduziu drasticamente até 2014. Em 2018 o valor continua muito inferior ao registado em 2010.
- Consta-se que o Investimento em **FBCF Privado** está em crescimento desde 2014, no entanto só em 2018 os valores são similares aos de 2010.
- Conclui-se que o investimento FBCF Total tem sido positivo, devido ao crescimento da FBCF Privada.

Investimento: Formação bruta de capital fixo (base=2016)
Fontes de Dados: INE | BP - Contas Nacionais Anuais (Base 2016)
Fonte: PORDATA



Componentes da Despesa

Investimento:

B. Variação de Existências

Existências são constituídas por:

- matérias - primas,
- matérias subsidiárias,
- produtos e trabalhos em curso,
- produtos acabados
- bens destinados à revenda.

Variação de Existências

Corresponde à diferença entre as existências iniciais e finais em stock.

$$\text{Variação de Existências} = E_i - E_f$$



Ótica da Despesa - Componentes da Despesa

3. EXPORTAÇÕES

O que são as exportações?

Constituem a venda de bens e serviços realizados pelas unidades residentes do país às unidades não residentes.

Questão:

Empresa estrangeira que exerce a sua atividade em Portugal há mais de um ano, poderemos considerá-la residente?

É considerada uma unidade residente, porque possui um centro de interesse económico predominante no território económico Português, desde que exerça a atividade há mais de um ano.



Ótica da Despesa - Componentes da Despesa

4. IMPORTAÇÕES

Consistem na aquisição de bens e serviços pelas unidades residentes do país, a unidades não residentes.

No cálculo do valor da Despesa será necessário determinar as exportações líquidas, deduzindo o valor das importações, estas correspondem a despesas de produção de outros países.

Exportações Líquidas = Exportações – Importações



A Ótica da Despesa, para além do valor da Produção, permite-nos conhecer o destino da produção:

I - Uma parte destina-se à procura interna:

- Consumo Total (privado e público)
- Investimento (FBCF, Variação Existências)

II - Outra parte à procura externa líquida:

- Exportações
- Importações

Assim:

$$DI = \text{Consumo Privado} + \text{Consumo Público} + \text{Investimento} + \text{Exportações} - \text{Importações}$$



PIB na ótica da despesa

Exercício:

(em milhões de euros)

	PIB na ótica da despesa					
Anos	PIBpm	C. Privado	C. Público	Formação bruta capital	Exp. bens e serviços	Imp. bens e serviços
2011	176564,3	114115,7	35617,4	32605,4	57778,2	63552,4
2012	168951,4	109855,4	33471,9	26790,2	62541,9	63708
2013	166742,8	110673,4	30234,2	25135,8	68161,5	67462,2
2014	171842,9	114286,7	31961,9	26199,4	70398,2	71003,2
2015	176154,9	116833,6	32101,2	28219,8	73931,5	74931,2
2016	183342,4	120834,3	32339,6	29215,6	76202,3	75249,4
2017	193028,8	124587,9	32863,6	33036,5	81292,4	78751,7

Determine, com base no quadro:

1. As Exportações Líquidas para os anos de 2011 e 2017 ?
2. Consumo Total para os anos de 2011 e 2017?

PIB na ótica da Despesa
Fontes de Dados: INE | BP - Contas Nacionais Anuais (Base 2016)
Fonte: PORDATA

PIB na ótica da despesa

Exercício:

(em milhões de euros)

	PIB na ótica da despesa					
Anos	PIBpm	C. Privado	C. Público	Formação bruta capital	Exp. bens e serviços	Imp. bens e serviços
2011	176564,3	114115,7	35617,4	32605,4	57778,2	63552,4
2012	168951,4	109855,4	33471,9	26790,2	62541,9	63708
2013	166742,8	110673,4	30234,2	25135,8	68161,5	67462,2
2014	171842,9	114286,7	31961,9	26199,4	70398,2	71003,2
2015	176154,9	116833,6	32101,2	28219,8	73931,5	74931,2
2016	183342,4	120834,3	32339,6	29215,6	76202,3	75249,4
2017	193028,8	124587,9	32863,6	33036,5	81292,4	78751,7

Determine, com base no quadro:

1. As Exportações Líquidas para os anos de 2011 e 2017 ?
2. Consumo Total para os anos de 2011 e 2017?

PIB na ótica da Despesa

Fontes de Dados: INE | BP - Contas Nacionais Anuais (Base 2016)

Fonte: PORDATA



Aula 2





Kahoot

<https://create.kahoot.it/share/economia-a-11-otica-da-despesa/228caf99-96bd-48d5-aed2-e87ccc5a1777>



Procura Interna

A Procura Interna de um país corresponde ao **total de despesas suportadas** com a **produção de bens e serviços consumidos** pelos agentes residentes, incluindo assim o Consumo Total e o Investimento.

$$\text{Procura Interna} = \text{Consumo Total} + \text{Investimento}$$

Procura Global

Corresponde ao **total dos encargos** das empresas nacionais com a **produção de bens e serviços** para agentes residentes e **não residentes**.

$$\text{Procura Global} = \text{Consumo Total} + \text{Investimento} + \text{Exportações}$$

OU

$$\text{Procura Global} = \text{Procura Interna} + \text{Exportações}$$



Despesa Interna

Vamos agora definir os conceitos de **Despesa Interna** :

A **Despesa Interna** de um país corresponde às despesas (de produção de bens e serviços) consumidas pelas unidades residentes e não residentes no interior da fronteira económica do País.

- A **Despesa Interna** pode obter-se retirando ao valor da **Procura Global** , o **valor das Importações**, pois estas não são parte integrante da Despesa Interna, **porque correspondem a bens que não foram produzidos em território nacional, tendo os custos com a sua produção sido suportados por agentes estrangeiros.**

Nota: A despesa é sempre calculada a preços de mercado, porque o que se contabiliza, corresponde à aquisição de bens e serviços e estes registam-se ao preço de venda.

Por outro lado as amortizações também são incluídas no valor da despesa, fazendo com que a DI seja igual ao PIBpm.



Despesa Interna =	
+	Consumo Privado
+	Consumo Público
+	Investimento (FBCF+ Var. de Existências)
+	Exportações
-	Importações
=	PIBpm


Despesa Interna

- $DI = Procura\ Interna + Export. - Import.$
- $DI = Consumo\ Total + Investimento + Exp. - Imp. =$

PIBpm

ou

- $DI = Procura\ Global - Importações$



Exercício 1

«O ano de 2004 caracterizou-se pela recuperação da Economia Portuguesa, o **consumo privado** aumentou 2,3% em termos reais. Após dois anos de contração, também o **investimento em capital fixo** registou um crescimento real de 1,3% em 2004.

Assim, invertendo a tendência dos últimos dois anos, a procura interna registou um contributo positivo para o crescimento do PIB, enquanto as exportações líquidas de importações apresentaram um contributo negativo que, contudo, não impediu o crescimento do PIB em 1% em termos reais.»

Ministério da Educação, DGEP, A Evolução da Economia Portuguesa em 2004 (adaptado).

Justifica a recuperação da economia Portuguesa em 2004, tendo em conta o contributo dos componentes da **Despesa Interna** referidos no texto.

Resolução:

- No ano de 2004, houve recuperação da Economia Portuguesa, tal como o texto refere. Esta recuperação deveu-se ao aumento do PIB, tendo em conta que o PIB pm (Produto Interno Bruto a preços de mercado) = DI, então poderemos explicar esta recuperação através dos intervenientes da Despesa Interna (DI).
- Identificando os componentes da DI, como Consumo Privado, Consumo Público, Investimento, as exportações e as importações.
- De acordo com o texto houve um aumento do consumo privado de 2,3% em termos reais, e um crescimento do investimento em capital fixo de 1,3%. Não houve referência ao consumo público, mas depreende-se que pelo crescimento da procura interna que inclui consumo público, que o seu crescimento tenha sido positivo.
- O PIB cresceu 1%, apesar exportações líquidas de importações terem sido negativas.

Despesa Nacional

- A Despesa Nacional representa os gastos efetuados por todas as unidades institucionais residentes e não residentes, produzidos por unidades institucionais residentes (incluindo os produtos produzidos externamente).
- Despesa Nacional é igual à Despesa Interna após adicionarmos o Saldo dos Rendimentos do Resto do Mundo (SRRM)

$$\text{DN} = \text{Consumo privado} + \text{Consumo Público} + \text{Investimento} + \text{Exportações} - \text{Importações} + \text{SRRM}$$

Ou

$$\text{DN} = \text{DI} + \text{SRRM} = \text{PNBpm}$$

$$\text{DI} = \text{PIBpm}$$

- SRRM= Saldo dos rendimentos do trabalho, da propriedade e da empresa com o Resto do Mundo



Resumindo

- Despesa Interna = DI = Consumo privado + Consumo Público + Formação Bruta de Capital Fixo ± Variação de Existências + Exportações – Importações = PIBpm
- Consumo Total = Consumo Privado + Consumo Público
- Investimento = FBCF + Variação de Existências
- Procura Interna = Consumo Total + Investimento
- Procura Global = Procura Interna + Exportações
- Despesa Nacional = Despesa Interna + SRRM= PNBpm



EX: 2

1. O quadro seguinte apresenta alguns agregados das Contas Nacionais do País X, em 2018, na ótica da Despesa.

PIB na Ótica da Despesa (em milhões de euros)

Consumo Privado	300.000
Investimento	60.000
Procura Interna	420.000
Exportações de Bens e Serviços	90.000
Importações de Bens e Serviços	105.000

1.1 Determine, com base no quadro:

- a) O Consumo Público?
- b) As Exportações Líquidas
- c) A procura Global
- d) A Despesa Interna
- e) O PIBpm



Resolução:

a) O Consumo Público?

$$\text{Procura Interna} = \text{Consumo Privado} + \text{Consumo Público} + \text{Investimento}$$
$$420.000 = 300.000 + C. \text{ Público} + 60.000$$

$$C. \text{ Público} = 420.000 - 300.000 - 60.000 = 60.000 \text{ milhões de euros}$$

b) As Exportações Líquidas

$$\text{Exportações Líquidas} = 90.000 - 105.000 = - 15.000 \text{ milhões de euros}$$

c) A Procura Global

$$\text{Procura Global} = \text{Consumo Privado} + \text{Consumo Público} + \text{Investimentos} + \text{Exportações}$$
$$= 300.000 + 60.000 + 60.000 + 90.000 = 510.000 \text{ milhões de euros}$$

d) A Despesa Interna

$$DI = 510.000 - 105.000 = 405.000 \text{ milhões de euros}$$

e) O PIBpm

$$\text{PIBpm} = DI = 405.000 \text{ milhões de euros}$$



Produto Interno Bruto	Unidades Monetárias
Consumo Privado	1.000
Consumo Público	200
Investimento	500
Importações	300
SRRM	100
Despesa Nacional	2.000

Exercício 3 :

Em 2017, das contas Nacionais do país Z, retiraram-se os seguintes valores.

Apresente a fórmula e todos os cálculos efetuados, na resolução dos exercícios:

1. Identifique a que ótica de cálculo do valor da produção se refere o quadro em análise.
2. Calcule, com base nos valores do quadro a Despesa Interna.
3. Com base no quadro dado, calcule o valor das Exportações.
4. Calcule o PNBpm.



Resolução:

1. Identifique a que ótica de cálculo do valor da produção se refere o quadro em análise.

Ótica de Calculo do valor da produção é a Ótica da Despesa.

2. Calcule, com base nos valores do quadro a Despesa Interna.

DI= DN - Saldo dos Rendimentos primários com o Resto do Mundo

DI= 2000 – 100 = 1900 u.m.

3. Com base no quadro dado, calcule o valor das Exportações.

Exportações? Através da fórmula da Despesa Interna (DI), temos:

Despesa Nacional = Consumo privado + consumo público + investimento + exportações - importações + SRRM= PNBpm

EXP = 2000 - 1000 - 200 - 500 + 300 - 100 = 500

EXP= 500 u.m.

4. Calcule o PNBpm.

PNBpm = DN = 2000u.m.



Aula 3



Exercício 2:

A tabela em baixo, apresenta dados das Contas Nacionais do País XPTO, relativamente ao 3º trimestre de 2017, na ótica da Despesa.

PIB- Ótica da Despesa (milhões de euros)						
Anos	Despesas consumo final	FBCF	Procura Interna	Exp.	Import.	PIBpm
2017- 3º Trim. (a)	33000	6000	39000	15500	15500	(A)
2017- 3º Trim. (b)	35000	6400	41400	(B)	16800	42000

(a) Dados em volume (ano referência – 2016) – considera o valor da inflação- permite comparar anos diferentes.

(b) Dados a preços correntes (valor do ano)

1. Determine o Valor do PIBpm e das Exportações, assinaladas na tabela pela letra (A) e (B). Apresente os cálculos.
2. Calcule o valor da Procura Global para as duas séries de dados apresentados.



Resolução:

1. Determine o Valor do PIBpm (A) e das Exportações (B).

$$\text{PIBpm} = \text{DI} = \text{Procura Interna} + \text{Exportações} - \text{Importações}$$

Notas : Procura Interna = 39000 milhões de euros

$$\text{PIBpm} = \text{DI} = 39000 + 15500 - 15500 = 39000 \text{ milhões de euros}$$

Exportações (B)

$$\text{PIBpm} = \text{DI} = \text{Procura Interna} + \text{Exportações} - \text{Importações}$$

$$\text{Exportações} = \text{PIBpm} - \text{Procura Interna} + \text{Importações}$$

$$\text{Exportações} = 42000 - 41400 + 16.800 = 17400 \text{ milhões de euros}$$

2. Calcule o valor da Procura Global para as duas séries de dados apresentados.

$$\text{Procura Interna} = \text{Consumo Total} + \text{Investimento}$$

$$\text{Procura Global} = \text{Procura Interna} + \text{Exportações}$$

2017- 3º Trimestre (a):

$$\text{Procura Global} = 39000 + 15500 = 54500 \text{ milhões de euros}$$

2017- 3º Trimestre (b):

$$\text{Procura Global} = 41400 + 16800 = 58200 \text{ milhões de euros}$$



Exercício 3

No país Z, foram apresentados os seguintes dados relativos a 2018:

Rubricas	Valores em U.M
PIBpm	290 920
Impostos Indiretos	387
Subsídios sobre Produtos	2809
Somatório do VAB pb	28903
Subsídios de Exploração	123
SRRM	-847

Nota: VABpb (Valor Acrescentado Bruto a preços base)

1. Calcule o PIBcf

2. Calcule o PNBcf



Resolução:

$$1. \text{ PIBcf} = \text{PIBpm} - \text{Impostos indiretos} + \text{subsídios de Exploração} \\ = 290920 - 387 + 123 = 290656 \text{ u.m.}$$

$$\text{PIBcf} = 290656 \text{ u.m.}$$

$$2. \text{ PNBcf} = \text{PIBpm} + \text{SRRM} - \text{Impostos indiretos} + \text{Subsídios de Exploração} \\ = 290920 - 847 - 387 + 123$$

$$\text{PNBcf} = 289809 \text{ u.m.}$$



Apêndice 4 – Plano de Aulas Lecionadas – 2019

PLANO DE AULA – 2019 – Primeira Aula

CURSO: Curso de Ciências Socioeconómicas Professor: Carla Fernandes	ANO: 11º	TURMA: CSE
DISCIPLINA: ECONOMIA A	UNIDADE LETIVA: A Contabilidade Nacional	SUBUNIDADE: 9.3.3 – Cálculo do Valor da Produção pela Ótica da Despesa
Aula n.º 1 02/12/2019 1º Semestre SUMÁRIO: Introdução à Ótica da Despesa. <div style="text-align: right;">Aula: 90 minutos</div>		

Conteúdos	Objetivos	Competências específicas	Atividades (resumo)	Tempo	Métodos/ Estratégias	Recursos	Avaliação
9.3.3. – Cálculo do Valor da Produção pela Ótica da Despesa	Distinguir as várias componentes da Despesa Calcular o valor da Despesa Distinguir consumo privado de consumo público. Calcular o valor do Consumo Total Conhecer os componentes do Investimento – FBCF e Variação de Existências Identificar e distinguir Exportações de importações. Calcular as Exportações Líquidas Deduzir as fórmulas de cálculo decorrentes desta ótica- Despesa	Identificar as várias componentes da Despesa Identificar e calcular: Consumo Total - Investimento - Exportação/ Importações Utilizar corretamente a terminologia económica Desenvolver a sua capacidade de observar, analisar e avaliar aspetos da realidade social de que faz parte. Estimular a argumentação e a capacidade crítica.	- Apresentação da ótica da Despesa em PPT - Exposição dos principais conceitos: Consumo, Investimento, Exportações e Importações. Visionamento de Vídeo, Consumo Público e Consumo Privado: https://www.youtube.com/watch?v=BrLwtIx7v-U&t=1s Trabalho individual Exercícios, Análise de textos e Gráficos selecionados - Questões Elucidativas aos alunos -Revisão/conclusão.	20 min. 10 min. 20 min. 20 min. 20 min.	Método Expositivo Introduzir os conceitos relativos ao consumo e Investimento Exportações e Importações Exposição dos conteúdos em PPT Método Interrogativo Questões elucidativas relativas a Ótica da Despesa. Método Ativo Visionamento de vídeo- Realização de Exercícios Práticos. Análise de gráficos e textos debate com a participação de todos com a orientação do professor estagiário e Cooperante	Computador e data show. Apresentação em <i>PowerPoint</i> . Manual da Disciplina. Fichas de Trabalho Kahoot	Avaliação formativa: Trabalho individual e em grupo (Fichas de trabalho, Análise de textos selecionados Grelha de observação desempenho, motivação e participação dos alunos.

PLANO DE AULA – 2019 – Segunda Aula

CURSO: Curso de Ciências Socioeconómicas	ANO: 11.º	TURMA: CSE
Professor: Carla Fernandes		
DISCIPLINA: ECONOMIA A	UNIDADE LETIVA: A Contabilidade Nacional	SUBUNIDADE: 9.3.3 – Cálculo do Valor da Produção pela Ótica da Despesa

Aula n.º 2 03/12/2019 1.º Semestre

SUMÁRIO: Caraterização e diferenciação de Despesa Interna/Nacional e Procura Interna/ Global

Aula: 90 minutos

Conteúdos	Objetivos	Competências específicas	Atividades (resumo)	Temp o	Métodos/ Estratégias	Recursos	Avaliação
9.3.3. – Cálculo do Valor da Produção pela Ótica da Despesa	Distinguir as várias componentes da Despesa Calcular o valor da Despesa Conhecer os componentes do Investimento – FBCF e Variação de Existências (VE) Identificar as exportações e importações. Calcular as Exportações Líquidas Deduzir as fórmulas de cálculo decorrentes da Ótica da Despesa	Identificar as várias componentes da Despesa Calcular o valor da Despesa Interna Distinguir Despesa Interna de Despesa Nacional Calcular o valor da Despesa Nacional Distinguir Procura Interna de Procura Global Calcular a Procura Interna Calcular a Procura Global Deduzir as fórmulas de cálculo decorrentes desta ótica- Despesa Utilizar corretamente a terminologia económica Desenvolver a sua capacidade de observar, analisar e avaliar aspetos da realidade social de que faz parte. Estimular a argumentação e a capacidade crítica.	Kahoot com os principais conceitos lecionados na aula anterior. https://create.kahoot.it/share/economia-a-11-otica-da-despesa/228caf99-96bd-48d5-aed2-e87ccc5a1777 - Continuação da apresentação da ótica da Despesa em PPT. - Exposição dos principais conceitos: Despesa Interna/ Despesa Nacional Procura Interna/ Procura Global -Trabalho individual e em grupo: Exercícios, Análise de textos e Gráficos selecionados - Questões Elucidativas aos alunos	25 min. 15 min. 30 min. 10 min. 10 min.	Método Expositivo Introduzir os conceitos relativos ao consumo e Investimento Exportações e Importações Exposição dos conteúdos em PPT Método Interrogativo Questões elucidativas relativas a Ótica da Despesa. Método Ativo Realização de Exercícios Práticos	Computador e data show. Apresentação em <i>PowerPoint</i> . Manual da Disciplina. Fichas de Trabalho Kahoot	Avaliação Formativa/ Diagnóstica com recurso a instrumentos diversificados: - Participação oral - Trabalho em grupo - Grelhas de registo de atitudes e comportamentos/ observação do trabalho individual e em grupo

PLANO DE AULA – 2019 – Terceira Aula

CURSO: Curso de Ciências Socioeconómicas Professor: Carla Fernandes	ANO: 11.º	TURMA: CSE
DISCIPLINA: ECONOMIA A	UNIDADE LETIVA: A Contabilidade Nacional	SUBUNIDADE: 9.3.3 – Cálculo do Valor da Produção pela Ótica da Despesa

Aula n.º 3	04/12/2019	1.º Semestre
SUMÁRIO: Caraterização e diferenciação de Despesa Interna/Nacional e Procura Interna/ Global		Aula: 90 minutos

Conteúdos	Objetivos	Competências específicas	Atividades (resumo)	Tempo	Métodos/ Estratégias	Recursos	Avaliação
9.3.3. – Cálculo do Valor da Produção pela Ótica da Despesa	Consolidar os conceitos relativos à Ótica da Despesa Distinguir as várias componentes da Despesa Distinguir Despesa Interna de Despesa Nacional	Identificar as várias componentes da Despesa Deduzir as fórmulas de cálculo decorrentes desta ótica- Despesa Utilizar corretamente a terminologia económica Desenvolver a sua capacidade de observar, analisar e avaliar aspetos da realidade social de que faz parte. Estimular a argumentação e a capacidade crítica.	Chamada Sumário Rever os Conceitos lecionados nas aulas anteriores Trabalho individual: Exercícios práticos Questões Elucidativas aos alunos	5 min. 5 min. 15 min. 35 min. 15 min. 15 min.	Método Expositivo Revisão de conceitos relativos ao Consumo Total, Investimento, Despesa Interna e Despesa Nacional Procura Interna e Procura Global Método Interrogativo Questões elucidativas relativas a Ótica da Despesa. Método Ativo Realização de Exercícios Práticos	Computador e data show. Apresentação em <i>PowerPoint</i> . Manual da Disciplina. Fichas de Trabalho	Avaliação Formativa: Trabalho individual: Exercícios práticos, Análise de textos e gráficos selecionados Grelha de observação desempenho, motivação e participação dos alunos.

Apêndice 5 – Plano de Aula – Prática Ensino Supervisionada –Aula *On-line* (Zoom)

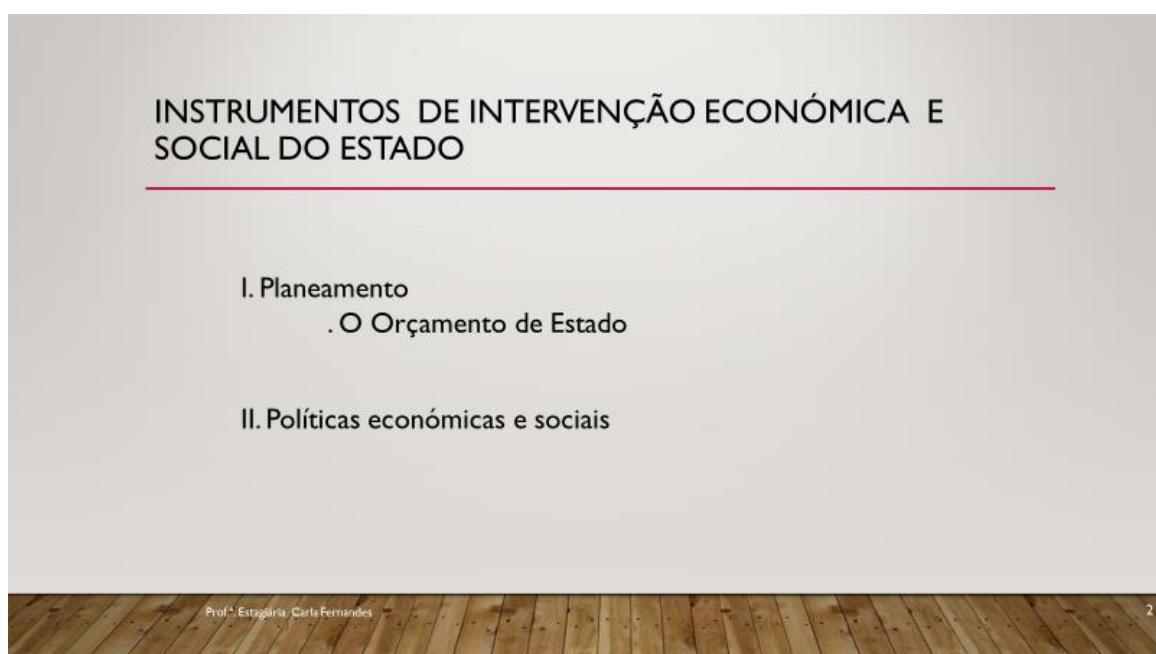
CURSO: Curso de Ciências Socioeconómicas Professor: Carla Fernandes	ANO: 11.º	TURMA: CSE
DISCIPLINA: ECONOMIA A	TEMA: Intervenção do Estado na Economia	SUBUNIDADE: Instrumentos de intervenção económica e social do Estado

Aula n.º Previsão 60 minutos - duas sessões de Zoom	04/05/2020 2.º Semestre	Nº Alunos: 26
SUMÁRIO: Instrumentos de Intervenção económica e social do estado- Orçamento de Estado		

Conteúdos	Objetivos Específicos	Competências	Atividades (resumo)	Tempo	Métodos/ Estratégias	Recursos	Avaliação
11.2.2. – Instrumentos de intervenção económica e social do Estado - Orçamento de Estado	<p>- Indicar os instrumentos de intervenção económica e social do Estado:</p> <p>a) Planeamento:</p> <p>- Grandes Opções do Plano (GOP) - Longo Prazo.</p> <p>- O Orçamento de Estado - Curto Prazo.</p> <p>b) Políticas económicas e sociais (Apenas referindo a interligação entre os instrumentos).</p>	<p>Compreende a importância do planeamento como instrumento de intervenção do Estado na esfera económica e social.</p> <p>Identifica os instrumentos e compreende a interligação existente entre o planeamento e as Políticas económicas e Sociais.</p> <p>Distingue planeamento de:</p> <p>- Longo prazo - Grandes Opções do Plano (GOP).</p> <p>- Curto Prazo - Orçamento do Estado.</p>	<p>Iniciei a aula com a apresentação dos conteúdos a serem abordados em aula.</p> <p>Desenvolvi a aula através do método expositivo, onde caracterizei o Planeamento e seus principais instrumentos.</p> <p>Através de uma breve explicação de quais as grandes opções do plano defendidas pelo Governo para o período 2020 a 2023.</p>	<p>3 min.</p> <p>15 min</p>	<p>Método Expositivo</p> <p>Exposição dos conteúdos em PPT relativamente a:</p> <p>- Instrumentos de intervenção económica e social do Estado.</p> <p>- Orçamento de Estado</p>	<p>Aula on-line internet e computador.</p> <p>Utilização de programa: Zoom e Teams</p> <p>Apresentação em <i>PowerPoint</i>, partilhada on-line com os</p>	<p>- Avaliação formativa:</p> <p>Realização prévia de pré-teste.</p>

(Continuação) Instrumentos de Intervenção económica e social do Estado - <u>Orçamento do Estado</u>	- Distinguir o planeamento indicativo de imperativo. - Caracterizar o Orçamento do Estado. - Explicar os elementos do Orçamento do Estado.	Compreende que o planeamento é indicativo para o setor privado e imperativo para o Setor Público. Identifica o Orçamento do Estado como um documento Político, Jurídico e Económico.	Prossegui com a maior incidência sobre o Orçamento do Estado, suas características classificando as receitas quanto à sua origem e economicamente.	15 min.	Método Interrogativo Questões elucidativas relativas ao planeamento e Orçamento do Estado. Método Ativo Realização de exercício diferenciação de impostos proporcionais e progressivos. Análise de tabela do Orçamento do Estado de 2020. - Questões elucidativas relativamente à constituição dos grupos cooperativos aos alunos.	alunos através do Teams e posteriormente cedida aos alunos. Partilha de aula gravada através do Teams.	Posteriormente à aula: - Atividade em grupos cooperativos a ser realizada após a aula. - Realização de teste final aos alunos após a realização dos trabalhos de grupo cooperativos. - Análise de progressão de conhecimentos.
	- Classificar as receitas quanto à sua origem: patrimoniais, coativas e creditícias. - Classificar as receitas quanto à classificação económica: Receitas correntes e de capital.	Classifica as receitas quanto à sua origem e economicamente. Identifica e diferencia os impostos diretos e indiretos.	- Despesas e receitas públicas - Questões elucidativas aos alunos, através do método interrogativo. - Elaboração de exercício prático que permitiu diferenciar impostos proporcionais de progressivos.	10 min.			
	- Identificar os impostos como a principal receita do Estado - Explicitar o conceito de despesa pública. - Distinguir as diferentes classificações de despesas públicas no Orçamento do Estado.	Distingue as diferentes classificações de despesas públicas. Identifica e diferencia os diferentes saldos orçamentais.	-Apresentação e explicação de quadro do Orçamento do Estado de 2020 com as receitas fiscais, diferenciando seus elementos constituintes.	10 min.			
	- Distinguir despesas públicas correntes e de capital. - Relacionar despesas públicas com o crescimento económico. - Identificar e diferenciar Saldos Orçamentais	Utiliza corretamente a terminologia económica. Desenvolve a sua capacidade de observar, analisar e avaliar aspetos da realidade social de que faz parte.	- Realização de exercício Receitas e Despesas das Administrações Públicas. Questões elucidativas relativamente à constituição dos grupos cooperativos aos alunos.	7 min.			

Apêndice 6 – PowerPoint Aula PES – *On-line*



Planeamento

Articulação de um conjunto de planos, que visam atingir determinados objetivos, em diferentes períodos de tempo (curto, médio e longo prazo).

- I. O planeamento a médio e longo Prazo do governo está definido na **Grandes Opções do Plano (GOP)** – onde estão definidas as orientações ao nível global, setorial e regional.

Atualmente as GOP em vigor - 2020-2023 – Contêm as estratégias de desenvolvimento económico e social assentes em quatro grandes temas:

- Combate às alterações climáticas;
- Sustentabilidade demográfica e emprego;
- Desigualdades e a coesão territorial;
- A transição digital e inovação.

Planeamento

- **Indicativo** – Estímulo ou orientação para o **setor privado**.
- **Imperativo** - Cumprimento obrigatório, apenas para o **setor público**.

O Orçamento de Estado

É um documento económico onde se preveem as receitas a cobrar e as despesas a realizar.

É um documento político: Requer aprovação da Assembleia da República.

É proposto a AR (a 15 de out. de cada ano), onde é discutido e aprovado.

Permite que se conheçam e aprovem os montantes a serem gastos pelo estado para cada ano.

É um documento Jurídico: apresenta-se sob a forma de Lei.

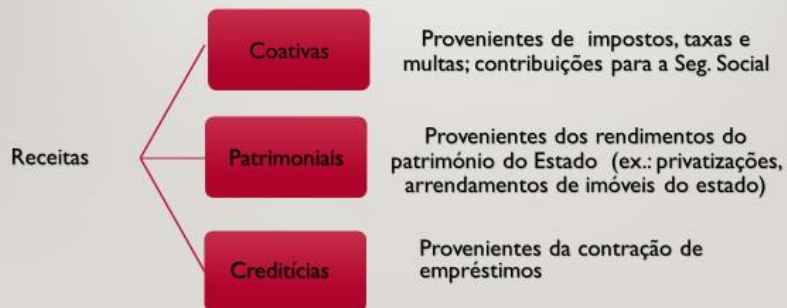
Prof.ª Estágia Carla Fernandes

5

Receitas Públicas

Classificação

I. Quanto à origem



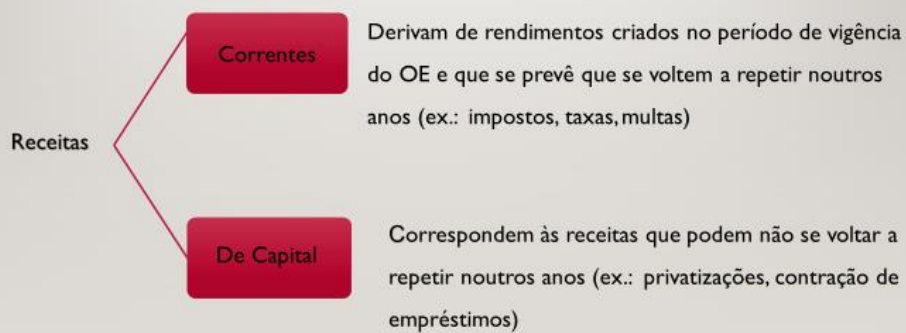
Prof.ª Estágia Carla Fernandes

6

Receitas Públicas

Classificação

II. Económica - O.E.



IMPOSTOS

Diretos

Incidem diretamente sobre os **rendimentos** ou sobre o **património dos agentes económicos**.

Ex: IRS – Imp. sobre o rendimento de pessoas singulares,

IRC- Imp. Sobre o rendimento de pessoas coletivas,

IMI- Imp. Municipal sobre imóveis.

Outros poderão ser os impostos sobre as doações e sucessões.

Indiretos

Incidem sobre os **bens e serviços transacionados** no mercado, isto é, sobre o **consumo, produção ou despesa**.

Ex: IVA- Imp. Sobre o valor acrescentado,

IT - Imposto sobre o Tabaco,

ISP- Imp. Sobre os produtos petrolíferos.

Outros poderão ser Imp. sobre o consumo.

Prof.ª Estágaria Carla Fernandes

8

IMPOSTOS

- **Proporcionais** - são aqueles em que o montante do imposto a pagar cresce na mesma razão da matéria coletável.
- **Progressivos** - são aqueles em que a coleta de imposto cresce mais do que proporcionalmente em relação à matéria coletável, isto é, quanto maior for o rendimento maior será a taxa aplicada.
- Ex: IRS (Imposto progressivo por escalões).
- **Regressivos** - são impostos com um leque decrescente de taxas – a taxa aplicável vai-se reduzindo, à medida que a matéria coletável aumenta.

Em Portugal os impostos são considerados Progressivos.

Prof.ª Estágaria Carla Fernandes

9

Exercício:

I- Hipoteticamente considerando o cálculo de Imposto IRS sob a forma **Proporcional**, obteríamos:

Família 1

Rendimento = 20 000€

Taxa imposto = 28,5%

Imposto = $28,5\% \times 20\,000$
= 5 700€

Rend. após imposto = 14 300€

Família 2

Rendimento = 200 000€

Taxa imposto = 28,5%

Imposto = $28,5\% \times 200\,000$
= 57 000€

Rend. após imposto = 143 000€

II- Calculando o Imposto IRS de forma **Progressiva (a real)**, obteríamos:

Família 1

Rendimento = 20 000€

Taxa imposto = 28,5%

Imposto = $28,5\% \times 20\,000$
= 5 700€

Rend. após imposto = 14 300€

Família 2

Rendimento = 200 000€

Taxa imposto = 45%

Imposto = $45\% \times 200\,000$
= 90 000€

Rend. após imposto = 110 000€

Poderemos concluir que a aplicação do imposto progressivo é mais justa uma vez que reduz as desigualdades existentes nos rendimentos.

Prof.ª Estágaria Carla Fernandes

10

Quadro 6.3 Receita Fiscal

(Milhões de Euros)

	2018 Execução	2019 OE	2019 Estimativa	2020 Previsão
Impostos diretos	19 733,1	19 679,2	19 881,2	20 530,0
IRS	12 904,5	12 905,0	13 177,5	13 585,6
IRC	6 340,1	6 335,8	6 336,8	6 451,8
Outros	488,5	438,4	366,9	492,6
Impostos indiretos	24 521,0	25 885,0	26 251,2	26 877,9
ISP	3 286,2	3 643,1	3 660,3	3 720,6
IVA	16 670,3	17 499,1	17 758,3	18 333,7
Impostos sobre veículos	767,0	802,9	734,8	691,0
Imposto consumo do tabaco	1 375,6	1 347,3	1 482,6	1 400,0
IABA	290,9	294,8	280,9	260,1
Imposto do selo	1 564,5	1 683,8	1 685,9	1 783,9
Imposto único de circulação	369,9	394,5	395,8	416,8
Outros	196,6	219,5	252,5	271,8
Receita fiscal do Estado	44 254,1	45 564,2	46 132,4	47 407,8

Fonte: Ministério das Finanças.

(Relatório OE 2020, pg. 249)

A primeira coluna expressa os valores reais de 2018, relativos à execução do OE.

A segunda coluna expressa os valores do OE de 2019.

Na 3ª e 4ª coluna a estimativa de 2019 e a previsão para 2020.

Esta tabela permite conhecer as principais receitas do estado diferenciando os impostos diretos e indiretos para os diferentes anos. Verifica-se que os impostos com maior relevância são o IRS (I. Direto); IVA, Imposto consumo de tabaco e o Imposto Selo (I. Indiretos).

Prof.ª Estágaria Carla Fernandes

11

Despesas Públicas

Classificação das Despesas Públicas - sob diferentes critérios:

- **Funcional** – distingue as despesas de acordo com as funções atribuídas ao SPA (Setor Público Administrativo. Ex: Funções gerais de soberania (defesa nacional, segurança e ordem), Funções sociais (educação-saúde), funções económicas.
- **Orgânica** – pelos diferentes Ministérios
- **Por Programas** - apresenta as despesas de acordo com as medidas e ações (programas).
- **Económico** – É considerada a classificação mais importante pois consta do OE.
Diferencia as Despesas correntes e as Despesas de Capital.

Correspondem aos encargos permanentes do Estado no desempenho das suas funções num determinado ano.

Ex: Vencimentos, transferências sociais, (pensões, subsídios destinados às famílias carenciadas), compra de bens não duradouros (máscaras, luvas para hospitais).

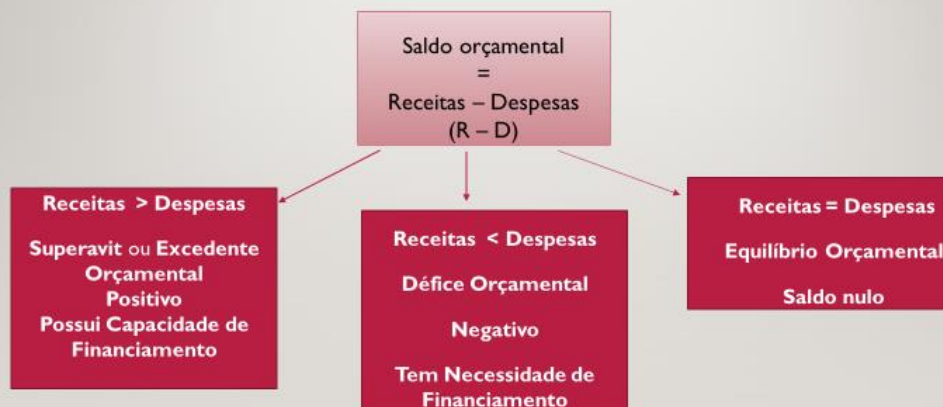
Correspondem aos encargos assumidos pelo Estado num determinado ano, mas cujos efeitos se prevê que possam prolongar-se em anos seguintes.

Ex: Investimentos em capital fixo (construção de infraestruturas - estradas, escolas; aquisição de equipamentos e tecnologias); transferências de capital; compra de ações; reembolso de empréstimos.

Prof.ª Estágaria Carla Fernandes

12

Saldo Orçamental



Prof.ª Estágaria Carla Fernandes

13

SALDO ORÇAMENTAL

Tipos de Saldo:

➤ **Corrente**

$$\text{Saldo Corrente} = \text{Receita Corrente} - \text{Despesa Corrente}$$

➤ **De capital**

$$\text{Saldo de Capital} = \text{Receita de capital} - \text{Despesa de Capital}$$

➤ **Global**

$$\text{Saldo global} = \text{Receitas totais} - \text{Despesas totais} \leftrightarrow \text{S. Global} = \text{S. Corrente} + \text{S. Capital}$$

➤ **Saldo Primário** obtém-se a partir do saldo global ao qual se deduzem as despesas relativas a juros e outros encargos da dívida pública

$$\begin{aligned} \text{Saldo Primário} &= \text{Receita Total} - (\text{Despesa Total} - \text{Juros}) \\ &= \text{Receita Total} - \text{Despesa Total} + \text{Juros} \end{aligned}$$

$$\text{Saldo Primário} = \text{Saldo Global} + \text{Juros}$$

Prof.ª Estágaria Carla Fernandes

14

Défices Orçamentais



Financiamento
(contração de empréstimos)



Dívida Pública

Nota:

O cálculo da Tx Variação:

1º Calcula-se a variação absoluta:

$$\text{Variação absoluta} = \text{RT}(n+1) - \text{RT}(n)$$

$$2^\circ \text{ Tx Variação} = \frac{\text{Variação Absoluta}}{\text{Valor Inicial (ano } n)} \times 100$$

Prof.ª Estágaria Carla Fernandes

15

Receitas e Despesas das Administrações Públicas

Calcular:

	Milhões euros		t.v. %	Peso %	
	2018	2019		2018	2019
RECEITA TOTAL	87 695	91 008	3,8	100,0	100,0
Receita Corrente:	86 867	90 259	3,9	99,1	99,2
Impostos s/ produção e importação	30 956	32 148	3,9	35,3	35,3
Contribuições sociais	23 835	25 342	6,3	27,2	27,9
Impostos s/ rendimento e património	20 681	20 865	0,9	23,6	22,9
Receita de Capital	829	749	-9,6	0,9	0,8
DESPESA TOTAL	88 599	90 604	2,3	100,0	100,0
Despesa Corrente	82 297	84 491	2,7	92,9	93,3
Remunerações empregados	21 835	22 799	4,4	24,7	25,2
Prestações sociais não em espécie	33 472	34 731	3,8	37,8	38,3
Juros e encargos com dívida pública	6 898	6 379	-7,5	7,8	7,0
Despesa de Capital	6 302	6 113	-3,0	7,1	6,7
Saldo global	-904	404			
Saldo corrente	4 569	5 768			
Saldo primário	5 994	6 783			
INE, Destaque (Março 2020)					

$$1 - \text{Saldo Global} = RT - DT$$

$$SG\ 2018 = 87695 - 88599 = -904 \text{ milhões euros}$$

$$2 - \text{Saldo corrente} = R. \text{Correntes} - D. \text{Correntes}$$

$$SC\ 2018 = 86867 - 82297 = 4570 \text{ milhões euros}$$

$$3 - \text{Saldo Primário} = RT - (DT - \text{Juros}) = RT - DT + \text{Juros}$$

$$SP\ 2018 = \text{Saldo Global} + \text{Juros} = -904 + 6898 = 5994 \text{ milhões de euros}$$

Prof.ª Estrogária Carla Fernandes

16

Receitas e Despesas das Administrações Públicas

Calcular:

	Milhões euros		t.v. %	Peso %	
	2018	2019		2018	2019
RECEITA TOTAL	87 695	91 008	3,8	100,0	100,0
Receita Corrente:	86 867	90 259	3,9	99,1	99,2
Impostos s/ produção e importação	30 956	32 148	3,9	35,3	35,3
Contribuições sociais	23 835	25 342	6,3	27,2	27,9
Impostos s/ rendimento e património	20 681	20 865	0,9	23,6	22,9
Receita de Capital	829	749	-9,6	0,9	0,8
DESPESA TOTAL	88 599	90 604	2,3	100,0	100,0
Despesa Corrente	82 297	84 491	2,7	92,9	93,3
Remunerações empregados	21 835	22 799	4,4	24,7	25,2
Prestações sociais não em espécie	33 472	34 731	3,8	37,8	38,3
Juros e encargos com dívida pública	6 898	6 379	-7,5	7,8	7,0
Despesa de Capital	6 302	6 113	-3,0	7,1	6,7
Saldo global	-904	404			
Saldo corrente	4 569	5 768			
Saldo primário	5 994	6 783			
INE, Destaque (Março 2020)					

Relativamente à taxa de variação entre 2018 e 2019:

1º Calcula-se a variação absoluta:

$$\text{Variação absoluta} = RT_{2019} - RT_{2018} = 91008 - 87695 = 3313 \text{ milhões euros}$$

2º Taxa de Variação

$$Tx \text{ Variação} = \frac{\text{Variação Absoluta}}{\text{Valor Inicial (ano n)}} \times 100$$

$$T\Delta_{(2018,2019)} = \frac{3313}{87695} \times 100 = 3,7778 = 3,8\%$$

17



Apêndice 7 – Instruções para Realização da Atividade em Grupos Cooperativos e Constituição de Grupos de Trabalho

Instruções para realização da atividade em Grupos Cooperativos e constituição de grupos de trabalho

Para a concretização deste trabalho os alunos deverão individualmente analisar as notícias e vídeo propostos, assim como pesquisar novas fontes de informação: como livro da disciplina, sites e vídeos, diversos.

Posteriormente deverão dialogar com os elementos do grupo, tirando dúvidas e partilhando ideias e propostas de resolução.

Propõe-se que cooperem com todos os elementos do grupo, possibilitando a todos a mesma informação, ideias e conceitos do tema proposto.

Todos os elementos do grupo deverão expressar as suas ideias, enriquecendo a aprendizagem de todos através das diferentes perspetivas e concluir o trabalho com sucesso.

Na aprendizagem cooperativa o lema é: “Só alcançarás a tua meta se, e só se, os teus colegas a alcançarem contigo, como tal é necessária a participação de todos os elementos do grupo e empenho na concretização da tarefa”.

Objetivos:

- Conhecer os instrumentos de intervenção económica e social do Estado - Orçamento do Estado.
- Compreender a importância do planeamento e das estratégias a implementar pelo Estado, relacionando as políticas económicas e sociais que permitam gerir e implementar os recursos disponíveis de uma forma eficaz, com o objetivo de relançar a economia portuguesa.
- Para desenvolverem o trabalho em grupo deverão utilizar a aplicação com a qual todos estejam familiarizados — Zoom, WhatsApp, Skype, Chats etc.— e que vos permita dialogar e em conjunto estruturar a resolução.

Constituição dos grupos de trabalho:

Grupos De Trabalho Cooperativo				
Grupo 1- Economistas	Grupo 2 - Gestores	Grupo 3 - Criativos	Grupo 4 - Ecologistas	Grupo 5 - Otimistas
Secretário A1- A.	Secretário A1- J.	Secretário A1- R.	Secretário A1- T.	Secretário A1- M. L.
Facilitador A2 - G.	Facilitador A2 - E.	Facilitador A2- J.	Facilitador A2 - L.	Facilitador A2 - R.
Animador A3 - P.	Animador A3 - R.	Animador A3- L.	Animador A3- Raf.	Animador A3- E.
Gestor do Tempo A4 - J.E.	Gestor do tempo A4 - C.	Gestor de tempo A4- I.A.1	Gestor de tempo A4- Ai	Gestor do tempo A4 - Ga.
Verificador A5 - M. B.	Verificador A5 - P. P.	Verificador A5- V. M.	Verificador A5- M.	Verificador A5- H.
				Verificador A6- R.

Papéis ou funções no grupo:

Secretário deve organizar com a participação dos colegas os temas a desenvolver, analisar a participação de todos os elementos do grupo preenchendo a tabela de participação do grupo e enviar o documento final.

Facilitador deve dinamizar com os colegas a análise informações relativas à atividade e às pesquisas autónomas por eles efetuadas.

Animador deve manter o espírito de equipa incentivando a participação de todos os elementos do grupo e expressão das suas opiniões e conceitos.

Gestor do tempo deve alertar os colegas para que se concentrem nos temas e documentos mais importantes cedidos para que não exista dispersão e assim possam concretizar o trabalho dentro do prazo previsto.

Verificador, os restantes elementos do grupo, devem verificar com os restantes elementos do grupo se todos os documentos cedidos pelo professor foram analisados e se as pesquisas autónomas possuem fontes fidedignas.

- O secretário de cada grupo deverá enviar o trabalho de grupo; o prazo estipulado é 11 de maio.

Para a concretização das tarefas propostas poderão recorrer às seguintes notícias e vídeo expressos nos *links*, terão toda a autonomia para pesquisarem outras.

<https://observador.pt/especiais/fmi-preve-recessao-de-8-para-portugal-economia-mundial-cai-3-este-ano-e-nao-volta-ao-nivel-pre-virus-em-2021/>

<https://www.youtube.com/watch?v=dqSd9KL0ATI&feature=youtu.be>

<https://eco.sapo.pt/opinioao/um-orcamento-consumido-pelo-virus/>

<https://expresso.pt/dossies/diario/2020-03-18-Como-o-Covid-19-destruiu-as-contas-do-Orcamento-do-Estado-de-2020-1>

Apêndice 8 – Tabela de Análise de Aulas Observadas da Professora Cooperante

ANO: 10.º TURMA: CSE

DURAÇÃO: 90 min.

DISCIPLINA: Economia

HORÁRIO: 10:05 Docente: Cooperante

DATA: 27/março

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO

INFERÊNCIAS		NADA EVIDENTE	EVIDENTE	MUITO EVIDENTE	NÃO APLICÁVEL	OBS
SALA E RECURSOS	1 Organiza a sala de acordo com o objetivo da aula			X		
	2 Organiza a sala para minimizar comportamentos inapropriados		X			
	3 Utiliza planta da sala	X				
	4 Prepara os materiais e equipamentos para a aula			X		
	5 Utiliza de forma inovadora os recursos disponíveis			X		
	6 Facilita experiências tecnológicas		X			
	7 Utiliza tecnologias para apoiar as estratégias de ensino-aprendizagem		X			
	8 Utiliza tecnologias para desenvolver competências superiores e a criatividade		X			
	9 Utiliza tecnologias como fator de motivação		X			
RELAÇÃO PEDAGÓGICA	1 Mantém relação de proximidade com os alunos			X		
	2 Mantém contacto visual com os alunos			X		
	3 Promove escuta ativa		X			
	4 Movimenta-se pela sala e adota postura adequada			X		
	5 Mostra entusiasmo e boa disposição			X		
	6 Encoraja e respeita a explicitação de diferentes pontos de vista			X		X
	7 Promove ambiente positivo na sala de aula			X		
	8 Mobiliza os alunos na execução das tarefas			X		
	9 Respeito aluno/professor recíproco			X		

INFERÊNCIAS		NADA EVIDENTE	EVIDENTE	MUITO EVIDENTE	NÃO APLICÁVEL	OBS
ENSINO E APRENDIZAGEM	1 Planifica a aula para que seja desafiante para os alunos			X		
	2 Distribui o tempo por diferentes tarefas			X		
	3 Ajusta o tempo às necessidades dos alunos		X			
	4 Desenvolve atividades que potenciam os objetivos da aula		X			
	5 Mantém os alunos centrados na aula		X			
	6 Promove a participação dos alunos			X		
	7 Promove e valoriza a criatividade			X		
	8 Promove o trabalho cooperativo e a entreajuda		X			
	9 Promove o trabalho autónomo dos alunos		X			
	10 Comunica de forma adequada ao contexto de aula			X		
	11 Dá exemplos concretos com base na realidade dos alunos			X		
	12 Responde de forma apropriada às questões dos alunos			X		
	13 Muda de estratégias quando os alunos não evidenciam compreensão		X			
	14 Tem altas expectativas quanto ao desempenho dos alunos		X			
	15 Dá feedback construtivo e específico			X		
	16 Avalia o desempenho dos alunos		X			
	17 Os objetivos da aula são concretizados			X		
	18 Há evidências de aprendizagens dos alunos		X			

INFERÊNCIAS		NADA EVIDENTE	EVIDENTE	MUITO EVIDENTE	NÃO APLICÁVEL	OBS
GESTÃO PREVENTIVA	1 Define regras e procedimentos durante a aula		X			As regras estão instituídas entre os alunos
	2 Dá instruções de trabalho claras			X		
	3 Orienta a participação dos alunos		X			
	4 Gere o tempo morto		X			
	5 Atende às diferenças individuais - diferenciação pedagógica		X			
	6 Ajusta velocidades de conclusão		X			

ABERTURA E FECHO DA AULA	1 Recebe os alunos no início da aula			X		
	2 Estabelece rotinas para marcar início dos trabalhos			X		
	3 Realiza avaliação diagnóstica			X		
	4 Efetua transição nas aprendizagens - ponto de partida na aula anterior			X		
	5 Partilha os objetivos de aprendizagem com os alunos no início da aula			X		
	6 Realça o que é mais importante		X			
	7 Apresenta as atividades a desenvolver ao longo da aula			X		
	8 Lança desafios e mobiliza os alunos para o trabalho a desenvolver		X			
	9 Estabelece rotinas para conclusão da aula		X			
	10 Dá tempo para terminar tarefas		X			
	11 Fecha a aula com síntese dos conteúdos dados ou avançando trabalho futuro		X			
	12 O sinal de saída é dado pelo professor e não pela campainha		X			

INFERÊNCIAS		NADA EVIDENTE	EVIDENTE	MUITO EVIDENTE	NÃO APLICÁVEL	OBS
GESTÃO DO COMPORTAMENTO	1 Comportamento condiciona a continuidade da aula	X				
	2 Aproxima-se do aluno com comportamento inadequado				X	Alunos não possuem comportamentos inadequados
	3 Mantém contacto visual com o aluno com comportamento inadequado			X		
	4 Faz contacto físico com o aluno - toque no ombro				X	
	5 Mantém o andamento e ímpeto da aula			X		
	6 Negoceia as consequências do comportamento inadequado				X	
	7 Demonstra imparcialidade na gestão de conflitos		X			
	8 Atribui punições ou castigos				X	
	9 Tem definido um sistema de recompensas				X	
	10 Faz elogios públicos		X			
	11 Atribui privilégios e premeia resultados		X			
	12 Revela equilíbrio no exercício de autoridade		X			

Apêndice 9 – Entrevista à Professora Cooperante

Com o objetivo de procedermos à recolha de dados relativos à percepção dos professores, no que diz respeito às disciplinas lecionadas no Grupo 430, às suas motivações e preferências, bem como a sua percepção relativa às aprendizagens dos alunos relativamente aos programas abordados, procede-se a realização da seguinte entrevista.

Nome: Professora Cooperante

Idade: 60

Tempo de serviço (em anos): 38, 39

1. Porque é que optou pelo grupo 430 e qual é a disciplina que mais gosta de lecionar?

Optei pelo grupo 430 por questões de ordem legal, sendo grupo a que tinha acesso.

Gosto de lecionar Economia, é a minha disciplina preferida. É uma disciplina atual, os temas podem ser trazidos para a atualidade e isso agrada-me. A economia está todos os dias a mudar e existe tanta coisa para discutir, por esta razão é a disciplina que me agrada mais.

2. Quais são os conteúdos mais difíceis de abordar das disciplinas que leciona?

Relativamente ao 10.º ano é pacífico, no entanto constata-se que, no 11.º ano, os alunos têm dificuldade na compreensão dos conteúdos relativos à *A Contabilidade Nacional*, como existem três perspetivas diferentes e todas têm resultados iguais, torna-se mais confuso para os alunos, especialmente relativamente aos conceitos. Sendo a parte onde se constata maior dificuldade em atingir os objetivos pelos alunos.

3. Quais são os conhecimentos que os alunos evidenciam relativamente a conceitos e processos das disciplinas do grupo?

Isso é muito relativo. Tenho excelentes alunos que possuem bons conhecimentos, que acompanham em fontes de informação diferentes tudo o que é dado em sala aula e que vão mais além na matéria, acompanham as notícias em jornais, noticiários e estabelecem a ligação com as questões que estamos a debater em sala de aula, existindo outros alunos que não acompanham, não têm interesse. Provavelmente se fossem incentivados em casa a dialogar sobre temas de economia e se tivessem acesso a mais livros, os alunos poderiam ter mais interesse e empenho.

4. Quais são as dificuldades que os alunos revelam relativamente aos Programas que leciona?

Dificuldades, estão muito relacionadas com a falha de estabelecer ligações entre as diferentes coisas, os alunos estão muito estanques, muito compartimentados e não conseguem relacionar diferentes temas. Por exemplo, no caso d' *A Contabilidade Nacional*, são três perspetivas diferentes embora não seja nada de especial e os alunos não conseguem relacioná-las.

Era importante que as diferentes disciplinas pudessem dar os mesmos temas, mas com perspetivas diferentes, no entanto ao mesmo tempo, para que não haja confusão para os alunos. A Economia, a História e a Geografia abordam os mesmos temas com perspetivas diferentes, interdisciplinaridade.

5. Quais considera serem os fatores que podem condicionar as aprendizagens e o sucesso dos alunos?

Os fatores intrínsecos aos alunos, possuem desinteresse, falta de motivação, alguns alunos vêm para a escola porque são obrigados a isso, não possuem uma perspectiva de prosseguir estudos ou aprender alguma coisa. Os professores também estão um pouco desfasados relativamente ao que os alunos esperam, os alunos querem menos matéria, e a forma como se lecionam as matérias. Neste aspeto considero que os professores também têm que mudar, melhorar.

6. Qual é o tipo de aulas que costuma adotar e qual a metodologia que considera mais eficaz para a aprendizagem?

As metodologias mais eficazes são as mais ativas, são as que os alunos participam mais, por exemplo quando se faz um kahoot, normalmente os alunos percebem melhor, porque acaba por ser uma competição e acabam por perceber melhor, porque intervêm mais e estão mais atentos. Mas nem todas as matérias são possíveis de desenvolver através de jogos, ou interactivamente.

Numa aula em que os alunos estejam só a ouvir, têm maior dificuldade na apreensão das matérias.

7. Costuma integrar as TIC nas suas aulas? De que forma?

Integro as TIC nas aulas, mas com alguma dificuldade, uma vez que os computadores são muito antigos, lentos, e estão alguns computadores danificados e com difícil acesso à Internet. No entanto, quando se utilizam os computadores ou telemóveis os alunos gostam mais.

8. Como reagem os alunos?

Os alunos reagem bem à utilização das TIC no contexto escolar, no entanto neste momento a escola não permite o acesso dos alunos à Internet.

9. Segue alguma estratégia para a leção de conteúdos mais difíceis?

Tento sempre utilizar o método interrogativo, para perceber se os alunos têm dúvidas, porque muitas vezes têm vergonha, não se querem expor. Se responderem às questões colocadas é porque entenderam. Se não responderem não aprenderam, nesse caso explico de outra forma, por vezes vou até à exaustão. Nalguns casos, se for outro aluno que já percebeu a matéria a explicar conseguem perceber mais facilmente porque têm uma linguagem mais próxima. Outra dificuldade na aprendizagem é o português, existem termos com vários significados. Determinadas terminologias simples que não sabem e, no entanto, alguns não querem perceber, revela-se um condicionamento da aprendizagem.

10. Qual é que considera ser o maior problema com as disciplinas deste grupo de ensino e de que forma afeta a aprendizagem?

Considero que a maioria das disciplinas são muito acessíveis. No entanto, o leque de disciplinas é vasto e não possuo conhecimento de todas, nomeadamente as do ensino profissional. No entanto, as disciplinas mais usuais, como Economia A, Economia B, Economia C, Sociologia e o Direito. Todas elas são bastante acessíveis e fáceis de lecionar. Até porque todas elas estão muito ligadas à vida em sociedade, e atuais, que se pode explorar e debater, tornando a aprendizagem mais fácil.

11. Sendo Economia uma disciplina de exame, em qual das estratégias utilizadas obteve melhores resultados?

Cada aluno é um caso, os alunos são muito diferentes e as estratégias que resultam para uns não resultam para outros. No entanto, a escola proporciona aulas de apoio no período do *terminus* das aulas e até ao exame, realizam-se provas de exame, corrigindo e discutindo o que se considera mais difícil na resolução. Existem alunos para os quais as aulas de apoio também não resultam, têm muita falta de concentração e por vezes não leem o enunciado.

Atualmente a correção dos exames tem em consideração as diferentes etapas, no caso da contabilidade nacional, a apresentação da fórmula, o cálculo, se falham uma etapa fica tudo comprometido. Mesmo conhecendo os conceitos, se não forem expostos corretamente perdem pontos e a nota de exame conta muito para a nota final dos alunos.

12. Na sua opinião, qual é a melhor estratégia de desenvolver o pensamento crítico nos alunos?

É principalmente o debate, discutir os conceitos e fundamentá-los com base em dados científicos, não podemos dizer *eu acho*, há que fundamentar com dados estatísticos ou científicos.

13. Considera importante a relação afetiva entre professor e aluno?

Considero importante, no entanto consegue-se chegar a todos da mesma forma. Mas se não possuímos uma relação afável com os alunos, nada passa.

14. Considerando a sua experiência como docente, como considera que a relação entre professor e aluno beneficia a aprendizagem dos alunos?

Pela empatia, considero um dos aspetos que favorece facilita a aprendizagem. Um professor mais acessível é mais aberto às dúvidas e permite que os alunos coloquem as dúvidas mais facilmente.

15. Através das aulas observadas foi possível constatar que a relação entre a professora e os alunos é muito boa. Como promove este tipo relação?

É natural, é inato, é a forma de ser. Tem muito a ver com a personalidade e com os anos a lecionar e com a reação dos próprios alunos. Não possuo uma estratégia definida é algo que surge naturalmente. A turma este ano é uma turma simpática, são irrequietos, faladores, é fácil criar-se uma ligação com eles.

16. De que forma se promove uma avaliação com equidade, considerando as dificuldades de alguns alunos?

Avaliar é a parte mais difícil de ser professora. Procuro que os alunos tenham alguma intervenção ativa. Discutir com eles a avaliação que se vai dar porque eles são muito honestos em relação ao que sabem e ajudam a chegar ao valor mais justo. Temos muito a mania da medida e por vezes há situações que não são mensuráveis.

No entanto agora a avaliação feita por competências tendo em conta o perfil do aluno, permite-nos utilizar vários instrumentos para uma mesma competência tornando a avaliação mais justa.

17. Durante as aulas observadas percebemos que os alunos de origem chinesa estavam juntos, bem como os de pele escura que estavam juntos ao fundo da sala. O que nos pode falar em termos de integração e inclusão existente entre a turma?

Os alunos é que escolheram os seus lugares. Só existe uma ordem nos dias de teste e colocam-se por ordem alfabética e em serpentina.

De facto, é interessante verificar que os alunos se dispõem de acordo com a sua etnia. Os alunos chineses (3) estão próximos, pois uma das alunas não compreende bem o português e estar próxima dos seus colegas que são fluentes em mandarim e português... possui um apoio grande. Os alunos negros da turma estão todos próximos, ao fundo da sala porque querem. Mesmo no recreio eles posicionam-se à parte. Considero esta turma a turma *Benetton*. A turma é muito engraçada, que acabam por se complementar, os bons alunos estão próximos de alunos menos bons. Não existe discriminação na turma, são bastante tolerantes.

Hoje tiveram uma atividade relativamente à *Junior Achievement*, o *risk hill*. Deparando-se com uma situação, um grupo de colegas que agride outro, questionou-se a turma se iriam denunciar. Alguns alunos defenderam que sim, iam denunciar sobretudo porque o aluno agredido era mais pequeno que os agressores.

18. Em relação às visitas de estudo, costumam participar todos os alunos? Quais as maiores barreiras na envolvimento de todos?

A maior barreira é a falta de vontade dos alunos. Este ano não têm tido muitas visitas de estudo. Foram à Torre do Tombo, visitar a exposição sobre a Europa. O dia estava chuvoso, os alunos tiveram pouco interesse. Neste caso, a guia falou sobre a pena de morte e no fim da pena de morte na Europa. Os alunos revelaram pouco interesse e consideraram a visita pouco atrativa. Não existe muita disponibilidade e oportunidade para visitas de estudo, pois inviabilizam as aulas. No entanto, os alunos irão participar ainda no corrente mês no workshop do Centro de Educação Financeira, no Museu do Dinheiro.

19. Além da atividade docente, exerce outra função na escola e/ou na comunidade?

Sou coordenadora pedagógica do 10.º ano. Estabelecer a ligação entre a Cidadania e Desenvolvimento e o currículo e os conselhos de ano, de 15 em 15 dias.

Sou coordenadora de equipa de autoavaliação da escola. No entanto, há alguma dificuldade na sua constituição, porque o corpo docente está envelhecido e parte dos docentes estão só de passagem, contratados.

20. Se estivesse ao seu alcance realizar mudanças, o que é que alteraria na escola?

Considero que a classe docente está muito desgastada e nota-se um certo mal estar, desânimo. Se me fosse possível alterar alguma coisa, faria alterações nesse âmbito. Constata-se que existe uma grande dificuldade em promover alterações, os docentes sentem que perderam direitos.

Na escola sente-se esse mal estar, é evidente nas reuniões de conselho de ano para aferir os projetos de cidadania com a ligação a todas as outras disciplinas, existe um grande desânimo e os constrangimentos existentes no acesso à Internet servem de desculpa para não se realizarem os projetos.

A escola e a direção tentam dentro das suas limitações garantir as melhores condições possíveis. No entanto, constata-se que os pais estão cada vez mais exigentes, temos situações de uma docente na turma que se encontra de baixa e os pais não compreendem porque existe dificuldade em substituí-la.

21. Aspectos positivos e negativos da escola?

Os aspetos negativos na escola, neste momento, são os constrangimentos no acesso à Internet.

Positivamente, realça-se a relação existente entre alguns professores, embora possa parecer contraditório constata-se que o corpo duro de docentes tenta implementar e investigar a aplicabilidade de novos projetos. No entanto, o facto de a escola possuir 50 a 60 docentes contratados vem dificultar a sua implementação. Outro aspeto positivo é a relação com pais e alunos. Na minha direção de turma corre tudo francamente bem, a única questão está relacionada com a dificuldade de substituição da docente de Português.

Lisboa, ____ de março de 2019

Professora Cooperante

Apêndice 10 – Entrevista às Alunas

Entrevista– Aluna A

Com o objetivo de procedermos à recolha de dados relativos à perceção dos alunos, no que diz respeito à aquisição de aprendizagens da disciplina de Economia A, às suas motivações e preferências, bem como a sua perceção relativa às aprendizagens nesta disciplina relativamente aos conteúdos abordados e à forma como são abordados. Neste sentido, procede-se a realização da seguinte entrevista.

Nome: Aluna A

Idade: 16

Curso: Curso Científico-humanístico — Ciências Socioeconómicas

Ano: 10.º Ano

Primeira Entrevista Aluna A

1 – Olá, como te chamas?

A – Aluna A.

2 – Que idade tens?

A – 16 anos.

3 – Qual o curso que frequentas?

A – Ciências Socioeconómicas.

4 – Do 10.º ano?

A – Hum, hum

5 – Há quanto tempo estás nesta escola?

A – Há dois anos.

6 – Sentes-te integrada?

A – Sinto, sempre me senti.

7 – Como seria na tua opinião a escola ideal?

A – Ah... Eu acho que a escola ideal é uma escola onde nos sentimos bem com os nossos professores e nossos colegas.

8 – Achas importante que existam atividades fora da escola?

A – Para mim nunca foi importante.

9 – Porque escolheste Economia?

A – Escolhi Economia porque é a área que mais me desperta interesse e é aquela que eu quero seguir no meu futuro.

10 – Como está a ser o teu desempenho em Economia no 10.º ano?

A – Está a ser bastante bom.

11 – Qual a nota?

A – A Economia?

12 – Estou a brincar...

A – Mas posso dizer.

13 – Diz lá então.

A – 18.

14 – Muito bom.

A – Sim.

15 – Os conhecimentos adquiridos ajudam a compreender melhor a matéria para o 11.º? Já têm noção do que vão abordar no 11.º ano?

A – Sim, acho que sim, acho que já temos uma preparação para os próximos anos.

16 – O que é que gostaste mais das aulas de Economia e do que gostaste menos até agora?

A – Aquilo que eu gostei mais, gostei bastante falar de consumo, porque é algo que eu acho que está muito presente na nossa vida, e acho que não houve assim nada que eu não gostasse.

17 – Então não há alguma coisa que gostasses menos?

A – Eu acho que não.

18 – Quais as unidades ou parte de matéria em que sentiste mais dificuldade até agora?

A – Senti mais dificuldade na parte das necessidades.

19 – O que é que fizeste para as superar?

A – Fiz um estudo diário e tentei estar mais atenta nas aulas e nas revisões que a professora deu.

20 – Não procuraste apoio exterior?

A – Não.

21 – Que outros aspetos gostarias que fizessem parte do programa de Economia?

A – Eu acho importante os vídeos que a professora nos mostra e as notícias, para que nós possamos ver a economia atual no mundo

22 – Como gostarias que fossem dadas as aulas? Só com vídeos?

A – Não, acho que é importante a professora estar ativa, ou o professor, e para mim ajuda-me bastante o apoio do PowerPoint

23 – Então, estás a dizer o que te ajuda na aprendizagem é o PowerPoint?

A – Sim, e os vídeos e as coisas interativas.

24 – E o livro manual escolar?

A – O livro dá mais jeito na hora do teste, de estudar e rever as matérias todas.

25 – Utilizam TIC nas aulas?

A – Sim.

- 26 – E para realizar trabalhos também utilizam?
- A – Utilizamos, mas eu pelo menos utilizo mais o livro.
- 27 – Achas que as tecnologias ajudam a obter melhores resultados ou não?
- A – Acho que sim, porque temos um acesso mais rápido à informação, apesar de não ser tão segura.
- 28 – Costumas a ter trabalhos de casa?
- A – Não.
- 29 – E de que forma podem ser importantes, ou seja, como considerarias que fossem importantes para consolidar a matéria?
- A – Porque com os trabalhos de casa acabamos por realizar uma revisão.
- 30 – Estudas sozinha ou com alguém?
- A – Sozinha.
- 31 – Os teus pais preocupam-se com o teu sucesso escolar?
- A – Preocupam-se muito.
- 32 – E de que forma é que os teus pais acompanham a tua vida escolar?
- A – Os meus pais nunca interferiram muito na minha vida escolar, apenas querem saber as notas, os testes, nada de muito, nada que eles sejam muito interessados, exigentes, dando-me liberdade.
- 33 – Como têm sido as notas?
- A – Têm sido boas.
- 34 – Sentes-te valorizada?
- A – Sinto muito.
- 35 – A que métodos de avaliação têm sido sujeitas? Só testes?
- A – Testes, fichas, trabalhos.
- 36 – Consideras que as notas dos testes refletem a nota final, ou irá depender dos outros elementos de avaliação?
- A – Vai depender dos outros elementos de avaliação.
- 37 – Concorda, com este método, ou alterarias alguma coisa?
- A – Concordo, porque os testes não definem um aluno.
- 38 – Como te relacionas com os professores?
- A – Relaciono-me bem.
- 39 – Quais as características que mais aprecias nos professores?
- A – Professores preocupados, não muito, mas preocupados, que expliquem bem e que conseguem passar a mensagem aos alunos e façam com que eles estejam atentos.
- 40 – Quando dizes “não muito”, a que te referes?
- A – Não muito, ou seja, não interferirem demasiado com o aluno, mas sim a relação professor-aluno.
- 41 – Pretendes ingressar no ensino superior?

A – Sim.

42– Como é que a escola e os professores te podem ajudar neste objetivo?

A – Então, acho que a escola e os professores... a escola ensina-nos o que nós precisamos de saber teoricamente e os professores acho que é um bocadinho a prática do nosso exercício para o ensino superior.

43 – O que é importante para o teu sucesso escolar?

A – Como assim?

44 – O que é que consideras importante na escola para alcançares o teu objetivo?

A – Então, eu acho que tudo aquilo que nós aprendemos diariamente, a nossa relação com as outras pessoas, são pequenas experiências que nos podem preparar para o futuro.

45 – O que mais gostas da escola e do que menos gostas?

A – O que mais gosto é dos professores, acho que os professores são muito bons; e as coisas que menos gosto, talvez sejam as pessoas (com as quais) não me identifico.

46 – E em termos de espaço?

A – É um espaço agradável com ótimas condições, tirando as casas de banho.

47 – Em termos da biblioteca?

A – Acho que é bastante rica, por exemplo quando temos alguma apresentação de português ou de inglês podemos sempre consultar a biblioteca ou os computadores para fazer qualquer tipo de trabalho.

48 – Obrigada.

A – De nada, obrigada eu.

Lisboa, ____ de março de 2019

Carla Fernandes

Entrevista – Aluna B

Com o objetivo de procedermos à recolha de dados relativos à perceção dos alunos, no que diz respeito à aquisição de aprendizagens da disciplina de Economia A, às suas motivações e preferências, bem como a sua perceção relativa às aprendizagens nesta disciplina relativamente aos conteúdos abordados e à forma como são abordados. Neste sentido, procede-se a realização da seguinte entrevista.

Nome: Aluna B

Idade: 16

Curso: Curso Científico-humanístico- Ciências Socioeconómicas

Ano: 10.º Ano

Segunda Entrevista

Entrevistador

A – Aluna B

1 – Olá, como te chamas?

A – Aluna B.

2 – Que idade tens?

A – 16 anos.

3 – Qual o curso que frequentas?

A – Ciências Socioeconómicas.

4 – Do 10.º ano?

A – Sim.

5 – Há quanto tempo estás nesta escola?

A – Há 1 ano.

6 – Sentes-te integrada?

A – Sinto.

7 – Como seria na tua opinião a escola ideal?

A – Acho que uma escola ideal é quando nos damos bem com os professores e com os colegas.

8 – Achas importantes as atividades fora da escola?

A – Para mim não é muito importante e ainda não tive assim tantas atividades fora da escola.

9 – Porque é que escolheste Economia?

A – Porque me interessa por Economia e é isso que quero no meu futuro.

10 – Como foi o desempenho em Economia do 10.º ano?

A – Acho que está a ser bom, apesar de algumas dificuldades em algumas matérias!

11 – Os conhecimentos adquiridos ajudam a compreender melhor a matéria do 11.º ano?

A – Acho que sim, acho que estamos bem preparados para o 11.º ano.

12 – O que gostas mais das aulas de Economia e do que gostas menos?

A – O que mais gostei foi a matéria dos consumos de bens e serviços, e o que menos gostei foi a matéria das necessidades... acho que tive mais dificuldades.

13 – Quais as unidades/partes da matéria onde sentes mais dificuldade?

A – Nas necessidades.

14 – O que faz para a superar?

A – Estudei mais em casa, tomei mais atenção nas aulas e realizei mais exercícios.

15 – Não procuraste apoio exterior?

A – Não.

16 – Que outros aspetos gostarias que fizessem parte do programa de Economia?

A – Não sei...

17 – Como gostaria que fossem dadas as aulas?

A – Eu acho que as nossas aulas são boas. A “stora” mostra-nos vídeos, fazemos exercícios e visualizamos PowerPoint que nos ajudam a interpretar a matéria.

18 – O que é que facilita a aprendizagem?

A – Acho que são sobretudo os PowerPoint e os vídeos.

19 – Utilizam as TIC nas aulas?

A – Sim, utilizamos.

20 – E para estudar ou fazer trabalhos?

A – Poucas vezes, mas sim.

21 – Achas que as tecnologias ajudam a conseguir melhores resultados?

A – Penso que sim, pois podemos ir buscar a informação mais rápida e podemos ver vídeos com professores que nos explicam, caso não percebamos bem.

22 – Costumas ter trabalhos de casa?

A – Não.

23 – De que forma podem ser importantes para consolidar aprendizagens?

A – Acho que são importantes, pois permitem fazer uma revisão diária do que estivemos a dar em aula.

24 – Estuda sozinha ou com ajuda de alguém?

A – Sozinha.

25 – Os seus pais preocupam-se com o seu sucesso escolar?

A – Sim.

26 – De que forma é que os seus pais acompanham a sua vida escolar?

A – Os meus pais importam-se e preocupam-se com as minhas notas, mas não tanto com os estudos.

27 – Quais são as suas habilitações?

A – São licenciados.

28 – Como têm sido as notas?

A – Não têm sido más, mas acho que tenho de as levantar.

29 – Sentes-te valorizada?

A – Sinto-me.

30 – A que formas de avaliação estás sujeita ao longo do ano?

A – Testes, comportamento e o empenho em aula.

31 – Concordas? O que alterarias?

A – Concordo e não alteraria nada

32 – Como é que te relacionas com os professores?

A – Eu dou-me bem com os professores.

33 – Quais são as características que mais aprecias nos professores?

A – A forma como se preocupam connosco e com as nossas notas e a forma como lecionam a matéria de maneira a que nós a entendamos.

34 – Pretendes ingressar no ensino superior?

A – Sim.

35 – Como é que a escola e os professores te podem ajudar a alcançar o que pretendes?

A – Acho que nos podem dar o conhecimento e preparar-nos para o futuro.

36 – O que é importante para o teu sucesso na escola?

A – Ter boas notas e acho que utilizar o conhecimento adquirido na vida futura/real.

37–O que mais gostas da escola e do que menos gostas?

A – O que mais gosto é o facto de nos relacionarmos bem com os amigos e professores, acho que a escola tem boas condições, apesar das casas de banho. A escola não tem Internet... por motivos passados não fornece Internet aos alunos. Assim quando precisamos de utilizar os computadores, não funcionam porque não têm Internet. Acho que a nossa biblioteca é boa, porque tem bastantes livros e bastantes outros materiais que podemos utilizar para realizar os nossos trabalhos.

Lisboa, ____ de março de 2019

Carla Fernandes

Apêndice 11 – Atividade de Grupos Cooperativos – Orçamento do Estado

Olá a todos. Espero que se encontrem bem.

Venho propor-vos uma tarefa de trabalho em grupo. Gostaria de contar com a vossa colaboração.

Para a concretização deste trabalho os alunos deverão individualmente analisar as notícias propostas assim como pesquisar novas fontes de informação como livro da disciplina, sites diversos.

Posteriormente deverão dialogar com os elementos do grupo, tirando dúvidas e partilhando ideias e propostas de resolução.

Propõe-se que cooperem com todos os elementos do grupo, possibilitando a todos a mesma informação, ideias e conceitos do tema proposto.

Todos os elementos do grupo deverão expressar as suas ideias, enriquecendo a aprendizagem de todos através das diferentes perspetivas e concluir o trabalho com sucesso.

Atividade - Após analisarem as notícias propostas e efetuarem pesquisas autónomas, deverão responder em grupo às questões.

Notícias e vídeo:

<https://observador.pt/especiais/fmi-preve-recessao-de-8-para-portugal-economia-mundial-cai-3-este-ano-e-nao-volta-ao-nivel-pre-virus-em-2021/>

<https://www.youtube.com/watch?v=dqSd9KL0ATI&feature=youtu.be>

<https://eco.sapo.pt/opiniaio/um-orcamento-consumido-pelo-virus/>

<https://expresso.pt/dossies/diario/2020-03-18-Como-o-Covid-19-destruiu-as-contas-do-Orcamento-do-Estado-de-2020-1>

Atividade - Após analisarem as notícias propostas e efetuarem pesquisas autónomas, deverão responder em grupo às questões.

Nota: só um dos elementos por cada grupo de trabalho deverá enviar o trabalho - Será o secretário de cada grupo que tem a responsabilidade do seu envio.

Poderão enviar a atividade até dia 11-5.

Qualquer questão ou dúvida poderão enviar através do Teams, terei todo o gosto em responder.

Espero que gostem da atividade. Excelente trabalho.

Saudações - Carla Fernandes

Orçamento do Estado (Turma 11.º CSE | 2019/2020)

Após analisarem as notícias propostas e efetuarem pesquisas autónomas, deverão responder em grupo às seguintes questões:

1. Em que consiste o Orçamento do Estado? (12,5 pontos)
2. O que é o défice orçamental? (12,5 pontos)
3. Diferencia défice orçamental de dívida pública. (12,5 pontos)
4. Qual a relação entre o valor da dívida pública e os saldos orçamentais. (12,5 Pontos)
5. Dada a situação excecional que se vive, na vossa opinião como poderá o Estado promover o equilíbrio da economia e das contas públicas:
 - Analisa a situação económica portuguesa. Fará sentido utilizar o Orçamento do Estado já apresentado. (12,5 pontos)
6. Refere quais as medidas que vão ser implementadas pelo Governo. (12,5 pontos)
7. Consideras as medidas a implementar pelo Governo suficientes para a retoma da economia. Indica porquê? (12,5 pontos)
8. Define com o teu grupo, supondo que eram membros do Governo, quais as medidas que considerariam mais eficazes a serem implementadas. Considera as soluções propostas no âmbito da União Europeia. (12,5 pontos)

Submeter

Apêndice 12 – Avaliação da Participação dos Elementos de cada Grupo

Tabela de Avaliação da participação dos elementos de cada grupo

Grupo 1 - Secretário	Grupo 2 - Secretário	Grupo 3 - Secretário	Grupo 4 - Secretário	Grupo 5 - Secretário
Todos os elementos do grupo participaram e contribuíram com empenho para o trabalho final.	Todos os elementos do grupo cumpriram as suas funções.	Houve o cumprimento e a participação de todos os elementos do grupo.	Todos expressaram as suas opiniões e trabalharam na realização da atividade proposta.	O trabalho foi elaborado com a participação de todos.

Apêndice 13 – Questionário de Autoavaliação ao Trabalho Cooperativo

Autoavaliação de Trabalhos em Grupos Cooperativos (Turma 11.º CSE | 2019/2020)

Deverás responder ao questionário abaixo relativamente a tua prestação no desenvolvimento do trabalho de grupo de forma sincera:

Considerando a realização do trabalho em grupo cooperativo, efectua a avaliação da tua prestação pessoal, assinalando com um X apenas numa das alternativas em cada afirmação.

Procura ser rigoroso e sincero na autoavaliação do teu trabalho e atitude, porque vai ajudar-te a refletir sobre o que deves melhorar ou manter nas próximas atividades.

1. Pesquiso Informações.

- ☐ Sempre
- ☐ Algumas Vezes
- ☐ Nunca

2. Partilho o material com os meus colegas do grupo.

- ☐ Sempre
- ☐ Algumas Vezes
- ☐ Nunca

3. Participo nas atividades com responsabilidade.

- ☐ Sempre
- ☐ Algumas Vezes
- ☐ Nunca

4. Tomei a iniciativa.

- ☐ Sempre
- ☐ Algumas Vezes
- ☐ Nunca

5. Pedi ajuda quando necessitei.

- ☐ Sempre
- ☐ Algumas Vezes
- ☐ Nunca

6. Partilho os meus conhecimentos com os colegas do grupo.

- ☐ Sempre
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Nunca

7. Motivei os colegas para a concretização das tarefas.

- ☐ Sempre
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Nunca

8. Respeitei a opinião dos meus colegas.

- ☐ Sempre
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Nunca

9. Causei distração no meu grupo.

- ☐ Sempre
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Nunca

Submeter

Apêndice 14 – Questionário de Avaliação da Aprendizagem Cooperativa

Questionário Final - Opinião dos alunos relativamente à Aprendizagem Cooperativa

Este inquérito por questionário é relativo aos trabalhos de grupo cooperativo realizados pelos alunos, enquadra-se numa investigação a concretizar-se no âmbito da unidade de Prática de Ensino Supervisionada, do curso de mestrado em ensino de Economia e Contabilidade. Tem por objetivo conhecer a opinião dos alunos acerca das atividades em grupos cooperativos, realizadas on-line.

Gostaria de obter a vossa colaboração na realização deste inquérito.

Obrigada pela colaboração!

Carla Fernandes

Assinala com um x ou escreve a resposta que consideres adequada às perguntas que te são formuladas.

1.Realização dos trabalhos em grupo permitiu que compreendesse melhor os temas desenvolvidos nos trabalhos em grupo.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

2.Possibilitou a troca de informações, experiências e conhecimentos com os meus colegas de grupo.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

3.O trabalho em grupo permitiu desenvolver e melhorar as minhas capacidades de expor e discutir ideias.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

4. Possibilitou que tivesse uma perspetiva diferente relativamente aos resultados obtidos pelo grupo. Foi gratificante que todos os elementos do grupo conseguissem melhorar os seus conhecimentos.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

5. A partilha de ideias com o grupo permitiu melhorar a minha aprendizagem.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

6. O trabalho em grupo permitiu que melhorasse a minha responsabilidade individualmente e em grupo.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

7. Trabalhar em grupo permitiu que fosse mais tolerante e que ajudasse mais os meus colegas com mais dificuldades.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

8. Trabalhar em grupo aumentou a minha autoconfiança e permitiu ter mais confiança no que consigo realizar.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

9. Trabalhar em grupo melhorou a minha integração no grupo.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

10. Trabalho em grupo permitiu a melhoria da minha aprendizagem.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

11. Este trabalho permitiu melhorar a minha tolerância e aceitação em relação à opinião e às ideias propostas pelos meus colegas.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

12. O trabalho em grupo possibilitou o desenvolvimento do espírito de equipa.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

13. Ao expor as ideias ao grupo permitiu que estruturasse melhor as minhas ideias.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

14. Classificas esta metodologia de trabalho como eficaz.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

15. A realização dos trabalhos em grupo de forma on-line, foi uma boa experiência.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

16. Na tua opinião qual a maior desvantagem dos trabalhos em grupo.

- ☐ A eventual falta de empenho de alguns membros do grupo.
- ☐ A diminuição da responsabilidade individual.
- ☐ Por vezes, não se obter um consenso em grupo.
- ☐ Maior distração dos elementos do grupo.

Submeter

Apêndice 15 – Pré-Teste Formativo

Funções e organização do Estado (Turma 11.º CSE | 2019/2020)

Vamos rever alguns conceitos

Ao submeter este formulário, o proprietário verá o seu nome e endereço de e-mail.

Obrigatório

1. O Estado é composto por (10 Pontos)
 - ☐ povo, território, população
 - ☐ povo, nação, território
 - ☐ povo, nação, população
 - ☐ povo, território, poder político
2. A função administrativa do Estado consiste na tarefa de (10 Pontos)
 - ☐ elaborar leis
 - ☐ elaborar leis e definir o interesse público
 - ☐ satisfazer as necessidades coletivas
 - ☐ estabelecer prioridades
3. O setor público empresarial abrange: (10 Pontos)
 - ☐ setor Empresarial do Estado e Setor Empresarial Local
 - ☐ setor Empresarial do Estado e as empresas públicas
 - ☐ setor Empresarial do Estado e as empresas participadas
 - ☐ as empresas públicas e as empresas participadas
4. Em Portugal as Administrações Regional e Local incluem-se (10 Pontos)
 - ☐ no setor Público Administrativo
 - ☐ no setor Empresarial do Estado
 - ☐ na Segurança Social
 - ☐ na Administração Central

5. O Orçamento do Estado é aprovado anualmente sendo o documento no qual se preveem as receitas e as despesas do Estado
(10 Pontos)
- ☐ verdadeiro
- ☐ falso
6. O IVA é um exemplo de imposto direto. (10 Pontos)
- ☐ verdadeiro
- ☐ falso
7. Diz-se que existe um superavit quando as despesas são superiores às receitas.
(10 Pontos)
- ☐ verdadeiro
- ☐ falso
8. Orçamento do Estado é elaborado pelo Ministério das Finanças e que o governo submete à aprovação da Assembleia da República. (10 Pontos)
- ☐ verdadeiro
- ☐ falso
9. Despesas públicas são as receitas efetuadas pelo estado durante um período económico, que, em regra, corresponde a um ano. (10 Pontos)
- ☐ verdadeiro
- ☐ falso
10. Défice orçamental ocorre quando as receitas são superiores às despesas.
(10 Pontos)
- ☐ verdadeiro
- ☐ falso
11. O Orçamento do Estado tem como função fundamental adaptar as receitas obtidas às despesas. (10 Pontos)
- ☐ verdadeiro
- ☐ falso
12. O planeamento do Estado é um importante instrumento de atuação do estado pois permite conduzir o país de acordo com um plano estruturado com rigor, permitindo dar resposta às necessidades dos cidadãos.
(10 Pontos)
- ☐ verdadeira
- ☐ falso

13. O Orçamento do Estado caracteriza-se por...

(10 Pontos)

- ☐ ser um plano imperativo para todos os setores da Economia e por constituir um elemento essencial na definição do tipo e do montante de receitas e despesas do Estado
- ☐ ser um plano imperativo para todos os setores da economia e por definir o limite máximo de aumento da massa salarial no país.
- ☐ reunir um conjunto de informações sobre os gastos efetuados pelo governo, na sequência de uma autorização política da Assembleia da República para a sua realização.
- ☐ fazer uma previsão da atividade financeira do Estado e constituir um instrumento de controlo das despesas e receitas das Administrações Públicas

14. A decisão do Governo de aumentar o salário mínimo nacional é uma medida que tem como objetivo essencial...

(10 Pontos)

- ☐ aumentar a eficiência na utilização dos recursos
- ☐ diminuir as desigualdades sociais
- ☐ proporcionar a criação de emprego
- ☐ assegurar o equilíbrio das contas externas

15. Duas das medidas que o Estado pode utilizar para reduzir o défice orçamental são

(10 Pontos)

- ☐ o aumento dos impostos indiretos e a diminuição das transferências para as Famílias
- ☐ a diminuição das contribuições para a Segurança Social e a diminuição dos impostos indiretos
- ☐ o aumento das transferências para as Famílias e a diminuição das contribuições para a Segurança Social
- ☐ a diminuição dos impostos indiretos e o aumento das transferências para as Famílias

16. É exemplo de um imposto direto é um

(10 Pontos)

- ☐ Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares (IRS).
- ☐ Imposto sobre o Valor Acrescentado (IVA).
- ☐ Imposto sobre os Produtos Petrolíferos (ISP).
- ☐ Imposto sobre o Tabaco (IT).

Submeter

Apêndice 16 – Teste Formativo Final e Correção

Escola Secundária Padre António Vieira

Ano letivo: 2019/2020

Economia A

Unidade 11 - Intervenção do Estado na Economia

Teste Formativo Final

Nome _____ Turma: **11.º CSE** N.º _____

Data: Maio de 2020

Professora Estagiária: **Carla Fernandes**

I.

As questões que se seguem são de escolha múltipla. Das quatro respostas (A a D), apenas uma está correta. Assinala-a com X.

1. O Orçamento do Estado caracteriza-se por:
 - A. Ser um plano imperativo para todos os setores da economia e por constituir um elemento essencial na definição do tipo e do montante de receitas e despesas do Estado.
 - B. Ser um plano indicativo para o setor privado da economia e por definir o limite máximo aumento da massa salarial no país.
 - C. Reunir um conjunto de informações sobre os gastos efetuados pelo Governo, na sequência de uma autorização política da Assembleia da República para a sua realização.
 - D. Fazer uma previsão da atividade financeira do Estado e constituir um instrumento de controlo das despesas e receitas das administrações públicas.
2. O IRS aplicado pelo Estado é um exemplo de:
 - A. Um imposto extraordinário.
 - B. Um imposto especial.
 - C. Um imposto direto.
 - D. Um imposto indireto.
3. Os vencimentos dos funcionários públicos constituem uma:
 - A. Despesa de consumo.
 - B. Despesa corrente.
 - C. Despesa extraordinária.
 - D. Despesa de capital.

4. Um dos objetivos da intervenção do Estado na redistribuição do rendimento é garantir uma maior...
- A. Produtividade.
 - B. Autonomia.
 - C. Eficiência.
 - D. Equidade.
5. Os impostos diretos incidem:
- A. Sobre os rendimentos das famílias e sobre os rendimentos das empresas.
 - B. Apenas sobre os rendimentos das famílias.
 - C. Apenas sobre as despesas das empresas.
 - D. Sobre as despesas das empresas e sobre as despesas das famílias.
6. São exemplos de receitas coativas:
- A. Os impostos indiretos e os investimentos em capital fixo.
 - B. Os impostos indiretos e as transferências sociais.
 - C. Os impostos diretos e os reembolsos dos empréstimos.
 - D. Os impostos diretos e as contribuições para a segurança social.
7. Duas das medidas que o Estado pode utilizar para reduzir o défice orçamental são:
- A. O aumento dos impostos indiretos e a diminuição das transferências para as Famílias.
 - B. A diminuição das contribuições para a Segurança Social e a diminuição dos impostos indiretos.
 - C. O aumento das transferências para as Famílias e a diminuição das contribuições para a Segurança Social.
 - D. A diminuição dos impostos indiretos e o aumento das transferências para as Famílias.
8. Numa situação de défice das contas do Estado, um aumento de impostos, permanecendo tudo o resto constante, levará:
- A. À diminuição do défice orçamental.
 - B. Ao crescimento da dívida pública.
 - C. Ao aumento das taxas de juro.
 - D. À manutenção do saldo orçamental.
9. O Setor Público inclui:
- A. A atividade administrativa do Estado e a Segurança Social.
 - B. A atividade administrativa do Estado e a sua atividade produtiva.
 - C. O setor empresarial do estado e as empresas privatizadas.
 - D. O setor empresarial do Estado e a Administração Central.

10. Quando o Estado entrega prestações sociais às famílias, está a proceder a uma:
- Repartição primária do rendimento.
 - Redistribuição do rendimento.
 - Redução do défice orçamental.
 - Redução das despesas orçamentais.

II

A receita consolidada da Administração Central e da Segurança Social cresce 1,9%, verificando-se uma desaceleração de 2,3 p.p. face ao crescimento ocorrido no mês de fevereiro, relativamente a março.

Na receita fiscal sobressaem as quebras do Imposto do Selo (-47,5%, contributo de -1,1 p.p.) e do IRC (-30,5%, contributo de -0,4 p.p.), atenuadas pelo crescimento do IRS (+3,2%, contributo de 0,6 p.p.), dos outros impostos diretos (contributo de 0,3 p.p.) e do Imposto de Consumo sobre o Tabaco (+23,5%, contributo de 0,3 p.p.).

(Retirado da Síntese Execução Orçamental de Março de 2020).

Quadro 2 - Execução orçamental (caixa) da Administração Central (valores acumulados)

Unidade: milhões de euros

Ítems	Receita total = (1)+(10)	Receita efetiva (1)	Receita fiscal (2) = (3)+(4)	Impostos diretos (3)	Impostos indiretos (4)	Impostos indiretos, dos quais IVA (5)	Contribuições sociais (6)	Vendas (7)	Outras receitas correntes (8)	Receitas de capital (9)	Receita em ativos financeiros (10)	Despesa total (11)
Jan-19	5 759,0	4 792,4	3 580,2	1 402,0	2 178,2	1 213,6	285,8	173,7	702,2	50,5	966,5	4 590,2
Feb-19	11 132,3	10 127,1	7 825,6	2 564,5	5 261,1	3 635,0	570,5	372,8	1 236,6	121,6	1 005,2	12 394,8
Mar-19	15 527,8	14 203,3	10 695,6	3 681,6	7 014,0	4 748,5	868,1	606,1	1 803,3	230,2	1 324,5	17 233,4
Apr-19	19 048,5	17 516,2	12 892,7	4 120,1	8 772,6	5 675,7	1 143,5	831,4	2 283,4	365,2	1 532,3	23 315,8
Mai-19	24 016,5	22 266,6	15 706,7	4 240,2	11 466,5	7 574,2	1 466,4	1 071,0	3 483,5	539,1	1 749,8	29 938,4
JUN- 19	30 818,7	28 496,2	20 461,5	7 153,2	13 308,3	8 712,4	1 775,7	1 345,3	4 221,1	692,7	2 322,5	38 022,4
Jul-19	37 510,1	34 931,3	25 413,9	10 176,4	15 237,5	9 943,6	2 302,7	1 600,7	4 850,8	763,1	2 578,8	44 051,6
Aug-19	42 888,7	40 235,4	29 689,0	11 733,5	17 955,5	11 881,3	2 589,7	1 844,2	5 293,8	818,7	2 653,3	48 980,5
Sep-19	49 367,4	46 318,4	34 644,2	14 413,2	20 231,1	13 256,3	2 898,7	2 046,1	5 850,9	878,4	3 049,0	54 082,2
Oct-19	54 027,8	50 794,4	37 792,6	15 635,5	22 157,1	14 468,4	3 196,8	2 300,5	6 519,9	984,5	3 233,5	61 542,6
Nov-19	59 940,6	56 372,3	41 922,9	16 842,1	25 080,8	16 652,1	3 570,2	2 568,0	7 225,3	1 086,0	3 568,3	67 830,1
Dec-19	67 012,4	62 590,6	46 646,3	19 870,9	26 775,4	17 843,1	4 047,7	2 887,9	7 726,8	1 281,9	4 421,8	78 165,4
Jan-20	6 317,6	5 077,7	3 648,6	1 428,3	2 220,3	1 255,0	340,6	266,6	749,6	72,3	1 239,9	4 839,8
Feb-20	12 185,6	10 518,7	7 944,4	2 658,7	5 285,8	3 771,8	612,8	499,9	1 299,3	162,3	1 666,9	11 214,8
Mar-20	16 143,4	14 322,4	10 659,6	3 777,1	6 882,5	4 753,4	928,9	660,2	1 795,1	278,5	1 821,0	17 386,4

Retirado do Orçamento do Estado de 2020

1.1 Comente, tendo em atenção o texto e o quadro, os seguintes aspetos:

– Os diferentes tipos de receitas públicas existentes.

– A evolução da receita fiscal no período em análise.

- 1.2 Explique em que consiste o equilíbrio orçamental do Estado, estabelecendo uma relação entre a existência de um equilíbrio e a necessidade de se constituir Dívida Pública.

Cotações

Grupos	Questões	Cotações por Grupo
Grupo I - Questões 1 a 10	15 pontos	150
Grupo II - Questões 1 e 2	25 pontos	50

Escola Secundária Padre António Vieira

Ano letivo: 2019/2020

Economia A

Unidade 11 - Intervenção do Estado na Economia

Teste Formativo Final - RESOLUÇÃO

Nome _____ Turma: **11.º CSE** N.º _____

Data: Maio de 2020

Professora Estagiária: **Carla Fernandes**

I.

1. (D)
2. (C)
3. (B)
4. (D)
5. (A)
6. (D)
7. (A)
8. (A)
9. (B)
10. (B)

II.

1. Comente, tendo em atenção o texto e o quadro, os seguintes aspetos:

- Os diferentes tipos de receitas públicas existentes.
- A evolução da receita fiscal no período em análise.

As receitas públicas podem ser classificadas como correntes ou de capital. As receitas correntes podem também denominar-se de tributárias ou coativas, uma vez que incluem todos os impostos, taxas e outras contribuições cobradas aos indivíduos de uma sociedade, por outro lado as receitas de capital podem ser designadas de patrimoniais, uma vez que são provenientes da exploração, arrendamento e alienação de património do Estado e creditícias no respeitante aos montantes provenientes às entradas pela via da cedência temporária de capital.

Analisando o texto e o quadro podemos concluir que a receita fiscal total aumentou de 2019 para 2020, analisando o 1.º Trimestre, embora se verifique uma desaceleração quando comparamos o mês de março com fevereiro e janeiro de 2020. Relativamente à receita fiscal e de acordo com o texto verificam-se quebras no imposto de selo e do IRC,

tendo o crescimento do IRS e do imposto de consumo sobre o tabaco contribuído para atenuar ou diluir as quebras registadas no imposto de selo e IRC. Destacou-se ainda o aumento das prestações sociais refletindo sobretudo a melhoria de condições do mercado de trabalho na evolução das receitas desta natureza registadas pela Segurança Social.

2. Explique em que consiste o equilíbrio orçamental do Estado, estabelecendo uma relação entre a existência de um equilíbrio e a necessidade de se constituir Dívida Pública.

Existe equilíbrio orçamental do Estado quando o valor das despesas correntes equivale ao valor das receitas correntes. Se as despesas correntes ultrapassarem as receitas correntes, há um desequilíbrio. Nesta situação o Estado é obrigado a recorrer a empréstimo, para fazer face ao défice orçamental, contraindo assim uma dívida - Dívida Pública.

COTAÇÕES

Grupos	Questões	Cotações por Grupo
Grupo I - Questões 1 a 10	15 pontos	150 pontos
Grupo II - Questões 1 e 2	25 pontos	50 pontos
Total		200 pontos

Apêndice 17 – Tabela Questionário Final – Opinião dos Alunos sobre a Aprendizagem Cooperativa

Trabalho em grupo cooperativo permitiu:	Discordo Totalmente	Discordo	%	Não Concordo Nem Discordo	%	Concordo	%	Concordo Totalmente	%
Compreender melhor os temas desenvolvidos				3	12%	8	31%	4	15%
Troca de informações, experiências e conhecimentos				3	12%		0%	12	46%
Melhorar as capacidades de expor e discutir ideias					0%	11	42%	4	15%
Obter uma perspectiva diferente dos resultados obtidos pelo grupo					0%	15	58%		0%
Partilha de ideias permitiu melhorar a minha aprendizagem				2	8%	11	42%	2	8%
Melhorar a minha responsabilidade individual e em grupo				2	8%	13	50%		0%
Aumentar a tolerância e ajudar os colegas com mais dificuldades					0%		0%	15	58%
Aumentou a minha autoconfiança					0%	12	46%	3	12%
Melhorou a minha integração no grupo				3	12%	9	35%	3	12%
Desenvolveu o espírito de grupo				1	4%	10	38%	4	15%
Classificas esta metodologia como eficaz				2	8%	10	38%	3	12%
Realização on-line foi uma boa experiência		5	19%	5	19%	5	19%		0%
F	Falta de Empenho	Diminuição da Responsabilidade		Não obter consenso do grupo		Maior distração dos elementos do grupo			
Desvantagem dos trabalhos em grupo				6	23%	9	35%		

Apêndice 18 – Autorizações para Entrevistas

Exma. Senhora Professora,

Somos discentes da Universidade de Lisboa - Instituto de Educação e no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional II, inserida no Mestrado de Ensino de Economia e Contabilidade, foi solicitada a realização de entrevistas a alunos matriculados em Economia A, do 10.º ano com o objetivo de recolher informação sobre a perceção com professor, no que diz respeito ao ensino de aprendizagem e quanto às suas motivações e preferências da disciplina. De modo que se proceda a uma adequada avaliação das entrevistas, vimos por este meio solicitar-lhe a seguinte autorização:



Autorizo a realização de gravação de som da ação desenvolvida, gravação essa que não será divulgada e que servirá apenas de instrumento de recolha de dados para a transcrição das entrevistas.

Lisboa, ____ de _____ de 2019

Assinatura da Professora Cooperante

Apêndice 19 – Autorização de Gravação de Entrevistas a Alunos

Exma. Senhora Professora,

Somos discentes da Universidade de Lisboa —Instituto de Educação e no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional II, inserida no Mestrado de Ensino de Economia e Contabilidade, foi solicitada a realização de entrevistas a alunos matriculados em Economia A, do 10.º ano com o objetivo de recolher informação sobre a perceção com professor, no que diz respeito ao ensino de aprendizagem e quanto às suas motivações e preferências da disciplina. De modo que se proceda a uma adequada avaliação das entrevistas, vimos por este meio solicitar-lhe a seguinte autorização:



Autorizo a realização de gravação de som da ação desenvolvida, gravação essa que não será divulgada e que servirá apenas de instrumento de recolha de dados para a transcrição das entrevistas.

Lisboa, ____ de _____ de 2019

Assinatura da Professora Cooperante
